

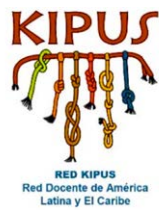
# X RED KIPUS

Encuentro  
internacional de la

La docencia  
en tiempos de  
pandemia y  
postpandemia:  
aprendizajes,  
aportes y  
desafíos

LIBRO DE RESÚMENES





X Encuentro Internacional Red Kipus. La docencia en tiempos de pandemia y postpandemia: aprendizajes, aportes y desafíos. Libro de resúmenes.

Red Kipus. Red Docente de América Latina  
Universidad Indoamérica. Ecuador  
Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador  
Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE). Ecuador

© Editores compiladores.

Franklin Tapia Defaz<sup>1</sup>, Magaly Robalino Campos<sup>2</sup>, Carlos Crespo Burgos<sup>2</sup>, Ruth Páez Granja<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Indoamérica.

Quito-Ecuador. franklintapia@uti.edu.ec

<sup>2</sup>Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE).

Quito-Ecuador. proyectos@cenaise.org

<sup>3</sup>Universidad Central del Ecuador.

Quito-Ecuador. repaez5g@hotmail.com

ISBN 978-9942-821-71-3

Los Resúmenes publicados en este libro fueron evaluados y aceptados por el Comité Académico Internacional del X Encuentro Internacional de la Red KIPUS, siguiendo un proceso riguroso de evaluación por pares ciegos.

Esta publicación es de acceso libre y que puede ser utilizada siempre y cuando se cite la fuente. Queda rigurosamente prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la fotocopia y el tratamiento informático, sin autorización escrita del titular del Copyright, bajo las sanciones previstas por las leyes.

**Para citar este libro.** Tapia, F., Robalino, M., Crespo, C., Páez, R., (2023).

*X Encuentro Internacional Red Kipus. La docencia en tiempos de pandemia y postpandemia: aprendizajes, aportes y desafíos. Libro de resúmenes.*

Quito, Ecuador: Editorial Universidad Tecnológica Indoamérica.

Quito, Ecuador, 2023.

8-9-10 // junio // 23

# X RED KIPUS

Encuentro  
internacional de la

LIBRO DE RESÚMENES

La docencia  
en tiempos de  
pandemia y  
postpandemia:  
aprendizajes,  
aportes y  
desafíos



# Contenido



# Eje 01

## P • Ponencias // // // // //

Propuesta didáctica para la construcción de un proceso de intervención en Orientación socioeducativa	<b>pag 20</b>
Identidad y experiencia en el ser y hacer docente en el proceso de formación en Educación Inicial	<b>pag 30</b>
Pojeto de internacionalização curricular brasil-argentina em disciplinas de Psicologia na pandemia (2020): desafios e potencialidades da experiência-piloto em grupos mistos	<b>pag 42</b>
(Des)motivação estudantil: desafios educativos para período pós-pandêmico na Educação Básica brasileira	<b>pag 52</b>
La percepción de los estudiantes de la ética docente en la evaluación de aprendizajes en entornos virtuales	<b>pag 62</b>
La práctica reflexiva durante una educación a distancia	<b>pag 72</b>
Evaluación de las habilidades motrices básicas a partir del modelo pedagógico “Autoconstrucción de Materiales” en niños de primer grado del Centro de Educación Básica Juliana Vásquez, Intibucá, Intibucá, Honduras.	<b>pag 80</b>
Transiciones a la formación docente: experiencias de estudiantes en tiempos de pandemia	<b>pag 92</b>
Comprensiones y relevancia de la formación transversal en postgrado	<b>pag 116</b>
Acompañamiento pedagógico y bienestar socioemocional en tiempos de pandemia	<b>pag 126</b>
A escola diante da pandemia: reflexões sobre o ensino remoto e o retorno ao ensino presencial	<b>pag 136</b>
Educação na e pós Pandemia de COVID-19: Uma arqueologia da prática escolar no regime remoto e a retomada das aulas presenciais em Escolas Municipais de Ensino Fundamental em três cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte	<b>pag 144</b>
Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)	<b>pag 150</b>

Inserção profissional em tempos pós-pandêmicos: um estudo sobre a docência em territórios de alta vulnerabilidade	<b>pag 158</b>
Cosmopedagogía un tejido de saberes	<b>pag 160</b>
Desafíos educativos en contextos de crisis: Un estudio en instituciones de Educación Superior Salesianas	<b>pag 198</b>
Efectos de la pandemia en la relación de las familias y el profesorado	<b>pag 204</b>

# Eje 01

## E • Experiencias // // // // //

“Compartiendo Experiencias” La familia: pilar en el proceso educativo en la educación inicial	<b>pag 214</b>
“Te voy a contar un cuento. Pero... me prometes que lo cuentas. ” La narrativa familiar y el desarrollo de la oralidad en la Educación Inicial	<b>pag 222</b>
Trabalho docente em tempos de pandemia: reflexões sobre uma experiência na educação básica	<b>pag 228</b>
Pedagogías feministas y aprendizaje experiencial: referentes para la innovación en la formación universitaria con perspectiva de género	<b>pag 236</b>
Efectos de la pandemia en el programa de Enseñanza del Francés para la persona adulta y adulta mayor en la Universidad de Costa Rica.	<b>pag 244</b>

# Eje 02

## P. Ponencias////////

Estrategia de gestión académica en las instituciones formadoras de docentes durante la Pandemia: El Caso de San Luis Potosí	<b>pag 254</b>
El imaginario social construido en la pandemia: El otro como transmisor del virus.El caso de las y los estudiantes de Posgrado de UPN	<b>pag 262</b>
El factor tiempo en la identificación de prioridades en el profesorado: ordenando el mundo interior	<b>pag 270</b>
Percepciones de los docentes universitarios sobre la interacción en las clases virtuales: “Jóvenes enciendan sus cámaras”	<b>pag 278</b>
Ser Doctorante en Tiempos de Pandemia. Entre la heroicidad y la desesperanza	<b>pag 286</b>
Educación remota de emergencia y sus efectos en la lectoescritura en niños indígenas	<b>pag 294</b>
Disfonía y su relación con las condiciones de trabajo del docente en tiempo de pandemia COVID 19, divulgación de hallazgos	<b>pag 302</b>
Docencia y maternidad en escuelas privadas	<b>pag 310</b>
Condiciones institucionales para movilizar procesos formativos desde la escritura académica en posgrado	<b>pag 318</b>
Condiciones en que realizan las clases en línea los estudiantes de la ups en contexto de pandemia	<b>pag 326</b>
A docência no ensino remoto emergencial: entre a reinvenção de si e a precarização das condições de trabalho	<b>pag 338</b>

# Eje 02

## E. Experiencias////////

Experiencia de retorno progresivo pospandemia en la PUCP desde la docencia	<b>pag 348</b>
Proceso de autoevaluación en la virtualidad: Experiencia de la Carrera Educación Preescolar, UNED: Costa Rica	<b>pag 358</b>
Estágio supervisionado em telas: diálogos entre Pedagogia e Audiovisual na formação inicial de professores	<b>pag 366</b>
Manejo del estrés en tiempos de pandemia: experiencias con alumnos de Psicología Clínica en modalidad remota	<b>pag 374</b>

# Eje 03

## P. Ponencias////////

O uso da tecnologia na alfabetização de jovens e adultos: da disruptura causada pela pandemia à conexão com o mundo	<b>pag 384</b>
Investigación en tiempos de pandemia. Herramientas de etnografía digital como opción en estudiantes del posgrado en Pedagogía de la UNAM	<b>pag 392</b>
Las Redes Sociales en la Enseñanza del Inglés una experiencia post-pandemia	<b>pag 408</b>
Los proyectos integradores en la evaluación de los aprendizajes	<b>pag 416</b>
Aprendizaje práctico orientado a la industria en tiempos de pandemia: adaptándose al aprendizaje en línea y al aprendizaje de laboratorio	<b>pag 428</b>
El modelo de aula invertida en la educación universitaria durante la pandemia de la COVID-19: Comparación con otros modelos educativos	<b>pag 436</b>
Uso de MATLAB como herramienta de enseñanza de ecuaciones diferenciales ordinarias en tiempo de pandemia: revisión de estudios sobre el desempeño estudiantil	<b>pag 442</b>
Gestión educativa para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad considerando el aprendizaje virtual.	<b>pag 448</b>
Desafíos de la inteligencia artificial para la educación	<b>pag 470</b>

# Eje 03

## E.Experiencias////////

Espacios virtuales para la orientación del aprendizaje remoto en contexto de pandemia	<b>pag 480</b>
Las TIC, una oportunidad para desarrollar pensamiento crítico	<b>pag 486</b>
Acompanhamento personalizado dos estudantes: uma estratégia para o processo de recuperação das aprendizagens no Brasil	<b>pag 496</b>

# Eje 04

## E • Ponencias////////

Diversidad y formación intercultural: desafíos para la formación en tiempos de reacción conservadora	<b>pag 506</b>
Democracia y ciudadanía en los estudiantes de formación inicial docente en Perú	<b>pag 508</b>
Docência com bebês no período “pós-pandemia”: dilemas e tensões do cotidiano	<b>pag 524</b>
Adecuaciones curriculares y experiencias formativas de la formación inicial docente en tiempos de pandemia	<b>pag 530</b>
Aprendizajes y desafíos de la formación inicial docente en educación ambiental	<b>pag 540</b>
La formación inicial docente en la enseñanza y aprendizaje de la biología en tiempos del COVID-19	<b>pag 546</b>
Aproximaciones teóricas a la política curricular: educar para una nueva ciudadanía: un debate necesario en la postpandemia	<b>pag 552</b>
Valoración de la actualización profesional mediante la utilización de los “módulos pedagógicos para el trabajo docente en territorios indígenas del Cantón de Talamanca”	<b>pag 568</b>
Coherencia entre planes de estudio de formación docente de universidades públicas y privadas y las Políticas Educativas en Costa Rica	<b>pag 576</b>
Reflexiones acerca de la formación para la docencia universitaria desde una perspectiva de género	<b>pag 584</b>

Enseñanza de los saberes ancestrales sobre las plantas útiles en la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología de la Universidad Central del Ecuador como un desafío en la formación de los futuros docentes post pandemia	<b>pag 594</b>
Rol docente: facilitador in situ del aula itinerante	<b>pag 602</b>
Estudio de la autoeficacia docente en profesores universitarios	<b>pag 612</b>
Reivindicando la identidad de la persona docente y sus posicionamientos: Los primeros pasos hacia el establecimiento de la equidad y la justicia social en la educación científica	<b>pag 622</b>
La formación docente activa y la dirección de la labor educativa en la universidad	<b>pag 632</b>
Inclusión Educativa y Adaptaciones curriculares un reto para la docencia	<b>pag 640</b>
La Educación inclusiva en el ecuador durante la pandemia de la COVID-19: un camino de desafíos	<b>pag 648</b>

# Eje 04

## E • Experiencias////////

Experiencia de las prácticas preprofesionales de los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe UPS-Ecuador en tiempo de pandemia	<b>pag 658</b>
Desafíos en la formación inicial docente en estudiantes de estudios generales universitarios	<b>pag 666</b>
Memoria fotográfica X Seminario Red KIPUS	<b>pag 677</b>



## Presentación

La Red Docente de América Latina KIPUS celebra en 2023 veinte años de vida. Con este motivo, investigadores, docentes, estudiantes y directivos de Universidades e Institutos Pedagógicos, de una docena de países de la región se reunieron en Quito Ecuador, del 8 al 10 de junio, en el 10° Encuentro Internacional “La docencia en tiempos de pandemia y postpandemia: aprendizajes aportes y desafíos”. Las Universidades Indoamérica y Politécnica Salesiana de Ecuador fueron anfitrionas de este encuentro que congregó a más de 500 participantes en modalidad híbrida.

Este **Libro de Resúmenes**, reúne sesenta y nueve trabajos, evaluados y aceptados por cuarenta y cuatro evaluadores del Comité Académico Internacional de la Red, provenientes de casi veinte universidades y centros de formación de América Latina y el Caribe. Las cincuenta y cuatro ponencias y quince experiencias recogidas provienen de México, Honduras, Costa Rica, Venezuela, Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Argentina, Brasil y España.

La obra se ha organizado en cuatro grandes secciones, que contemplan las ponencias y experiencias correspondientes a los cuatro ejes temáticos del encuentro: La educación, la formación y el trabajo docente en los escenarios de la pandemia y la post pandemia y en el retorno a la presencialidad: problemáticas, políticas, estrategias, desafíos y respuestas en los países (eje 1). Condiciones de trabajo en tiempos de pandemia y del retorno a la presencialidad para formadores de docentes, docentes en general, docentes mujeres: manejo de la educación virtual (políticas, estrategias, plataformas, contenidos, recursos, cargas laborales, etc. (eje 2). La incorporación de las TIC en el trabajo docente: políticas, oportunidades, desafíos, implicaciones y alertas (eje 3). Desafíos para la formación y la profesión docente en postpandemia y en el retorno a la presencialidad (eje 4).

Como señala la Declaratoria de Quito, aprobada al término del evento, se “ratifica la necesidad de intercambiar, interactuar, dialogar, reconocer la diversidad en la que vivimos, nos formaron y formamos (...), manteniendo la figura docente como clave en el proceso educativo, pues la profesión docente es esencial para el cambio social, político y transformador”.

# Eje 01

P● Ponencias // // // //

La educación, la formación y el trabajo docente en los escenarios de la pandemia y postpandemia y en el retorno a la presencialidad: problemáticas, políticas, estrategias, desafíos y respuestas en los países.

Conteúdos  
Contenido





# Propuesta didáctica para la construcción de un proceso de intervención en Orientación socioeducativa

Carol Morales Trejos • Universidad de Costa Rica. carolgraciela.morales@ucr.ac.cr //

Stephanie Washburn Madrigal • Universidad de Costa Rica • stephanieann.washburn@ucr.ac.cr

## Resumen

Este ensayo presenta una propuesta didáctica para la elaboración de procesos de intervención en Orientación socioeducativa, considerando la experiencia docente de las autoras entre los años 2016-2019 en los cursos OE-2041, Práctica Profesional I, y OE-2045, Práctica Profesional II, de la carrera de Orientación, de la Universidad de Costa Rica. También se toma en cuenta los programas de estudio de Orientación del Ministerio de Educación Pública. Considerando lo anterior, el ensayo aborda teóricamente aquellos aspectos que definen un proceso de intervención en Orientación socioeducativa, articulados con la experiencia docente y la práctica, con el fin de mostrar una propuesta didáctica para la elaboración de un proceso de intervención en Orientación socioeducativa. De esta forma, se realiza un análisis de por qué la intervención orientadora es procesual, a partir del establecimiento de cinco premisas base para la intervención. Asimismo, el ensayo presenta de manera secuencial la propuesta que integra, para su comprensión, dimensiones, etapas y objetivos de aprendizaje. Al realizar este trabajo, se llega a la conclusión de que la propuesta teórico-metodológica es un recurso novedoso tanto para personas profesionales en Orientación, como para el estudiantado de la disciplina, en la comprensión de la intervención orientadora como un proceso.

**Palabras clave.** Orientación – orientación pedagógica – práctica pedagógica – proceso de enseñanza – formación.



## Introducción

En el año 2017, el Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica introdujo los nuevos programas de estudio de Orientación para todos los niveles del sistema educativo costarricense. Estos programas responden directamente a la política curricular llamada “educar para una nueva ciudadanía” que tiene como fin, propiciar el desarrollo de la sociedad y permitir que las personas creen y recreen su identidad y enriquezcan su visión de mundo y país (MEP, 2016). Esta nueva propuesta, y la metodología de los programas de estudios de Orientación, en donde se toma como base la mediación pedagógica y la metodología participativa; implican modificaciones en la práctica de la Orientación, especialmente en las lecciones de Orientación colectiva para el desarrollo de habilidades en el estudiantado.

En el año 2018, el Plan de estudios del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación (2019), de la Universidad de Costa Rica, modificó su objeto de estudio; y ahora plantea el desarrollo y el bienestar de las personas en las áreas personal, familiar, social, educativa, vocacional y comunal; mediante el empleo de los conocimientos teóricos que permitan facilitar procesos de Orientación que favorezcan el aprendizaje para el crecimiento armónico de su ser y del entorno.

Estas posturas, conceptualizan la Orientación como una disciplina de ayuda, llamada a la atención y promoción del desarrollo integral de las personas, pero no de forma aislada, sino en interconexión e influencia con las demás personas y con el medio que les rodea. Sin embargo, desde la práctica docente universitaria de las autoras, se ha notado una carencia sobre cómo se hace Orientación. Es decir, existe un desconocimiento sobre cómo planificar una práctica orientadora que favorezca el desarrollo procesual de habilidades, en el cual la persona integre conocimientos de sí misma, en relación con las demás personas y con el medio que le rodea.

Considerando lo anterior, surge el presente trabajo el cual, corresponde a un ensayo que aborda teóricamente aquellos aspectos que definen un proceso de intervención en Orientación socioeducativa, articulados con la experiencia docente y la práctica y así, mostrar una propuesta didáctica para la elaboración de un proceso de intervención en Orientación socioeducativa.

El ensayo se realiza considerando la experiencia docente de las autoras en los cursos OE-2041, Práctica Profesional I, y OE-2045, Práctica Profesional II, de la carrera de Orientación, de la Universidad de Costa Rica, del 2016 al 2020, así como los programas de estudio de Orientación del MEP del 2017.

De esta forma, se buscó concretar, teórica y metodológicamente, en qué consiste un proceso de Orientación, y concienciar sobre la importancia del saber pedagógico en la intervención orientadora; generando una propuesta que estimule los aprendizajes que,



desde la Orientación, se busca promover en términos de habilidades para la vida. Lo anterior constituye un recurso tanto para personas profesionales en Orientación en los servicios del MEP como para el estudiantado de la disciplina, ya que facilita la construcción de procesos de intervención en Orientación.

## Desarrollo

La presente propuesta, se sustenta en dos supuestos teóricos: los procesos en el ámbito socioeducativo y, los procesos de intervención en Orientación para, posteriormente, presentar la propuesta didáctica de las autoras elaborada a partir de la experiencia docente en los cursos OE-2041 Práctica profesional I, y OE-2045 Práctica profesional II, ambos de la carrera de Orientación, en los últimos cuatro años.

El primero aspecto teórico, “procesos en el ámbito socioeducativo”, corresponde a un sistema dentro de un marco institucional en el cual se generan acciones encaminadas a provocar un aprendizaje. Se desarrolla en un período de tiempo paulatino, en el cual, según Campos y Moya (2011), se deben tomar en cuenta las características individuales de las personas protagonistas de este, lo cual aclara que el fin último es favorecer el adecuado desarrollo integral de las personas que conforman el proceso (Campos y Moya, 2011).

Para Úcar (2018), “la clave de cualquier relación socioeducativa está en la conexión, en el contacto que supone el encuentro de dos voluntades y abre la puerta al aprendizaje y a los cambios subsiguientes” (p. 214). Por ello, habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y la empatía conforman parte del proceso, ya que determinan la calidad de las relaciones entre los diferentes actores y posibilitan, o no, cambios para el contexto y las instituciones que trabajan entre sí.

Por otro lado, los “procesos de intervención en Orientación” se conceptualizan desde el MEP (2005), como un “conjunto de pasos o procedimientos que permiten adquirir, recrear o utilizar el conocimiento, desarrollar la capacidad de pensamiento, las destrezas, actitudes y valores” (p. 64). Estos son elementos que la persona interioriza a modo de aprendizaje para mejorar su calidad de vida. Para comprender mejor estos procesos, se plantean las siguientes premisas:

- » **Primera premisa:** la intervención en Orientación se sitúa desde el cambio y la capacidad de transformación del ser humano mediante el interaprendizaje.
- » **Segunda premisa:** desde la Orientación se realiza un conjunto de pasos o procedimientos que permiten adquirir, recrear o utilizar el conocimiento; para mejorar su calidad de vida.

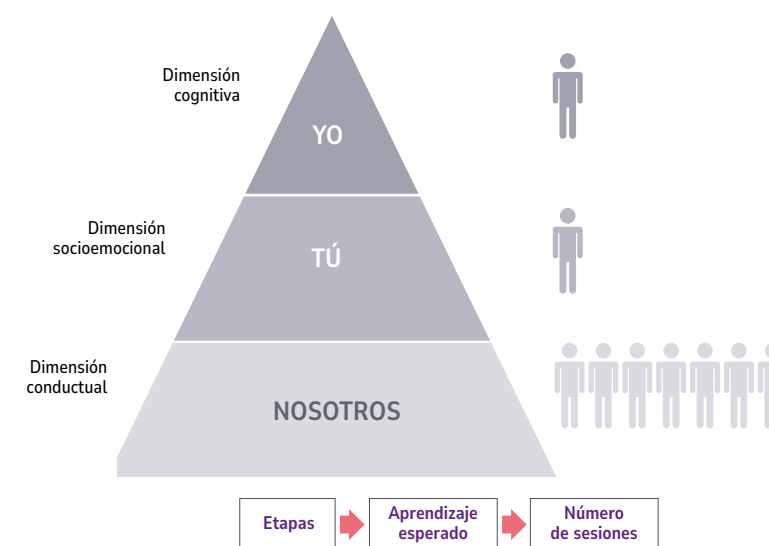


- » **Tercera premisa:** conocer a las personas orientadas y las diferentes formas de pensar y de vivir en el mundo para poder diseñar un proceso de Orientación.
- » **Cuarta premisa:** considerar el para qué de un proceso y hacia qué objetivo se dirigen los pasos por seguir.
- » **Quinta premisa:** responde al cómo de una intervención.

A la luz de las premisas anteriores, es relevante recalcar que este ensayo pretende concienciar sobre la importancia del saber pedagógico en la intervención orientadora. Esto se logra articulando dichas premisas en una propuesta que estimule los aprendizajes que, desde la Orientación, se busca promover en términos de habilidades para la vida. Por tanto, un proceso de intervención en Orientación es definido operacionalmente por las autoras retomando a Martínez y Martínez (2011), Frías (2015), MEP (2005; 2017), Gómez y Suárez (2008), Naranjo (2011) y Vargas (2020) como una estrategia didáctica que sigue una serie de procedimientos que la persona profesional en Orientación establece, para favorecer el desarrollo de habilidades personales y sociales en sus personas orientadas, que se concretan en una planificación orientadora que da cuenta del ¿cómo?, considerando las dimensiones cognitivas, socioemocional y conductual. Esta planificación, con el fin de ser pertinente, sitúa a la base de la intervención orientadora el cambio, la secuencia e interacción, así como la capacidad de transformación del ser humano mediante el interaprendizaje, de igual forma la importancia de reconocer y valorar las diferentes formas de pensar y de vivir en el mundo de las personas orientadas.

A partir de lo anterior, se presenta la propuesta didáctica que busca trasladar, desde un plano teórico a uno metodológico, la construcción del proceso de intervención en Orientación, diseñando ejemplos y un modelo que facilite, en la práctica orientadora, la visión de proceso, los elementos descritos y ejemplificados en cuadros que emplean las docentes en los cursos de Práctica Profesional citados. A partir de la propuesta, se ordenan dimensiones, etapas y momentos (Figura 1).

Estos elementos, desde la didáctica, permiten evidenciar un compromiso con la enseñanza activa y la atención a las necesidades e intereses del estudiantado, así como que el trabajo del profesorado se gestione al servicio de la educación integral de cada estudiante (Moreno, como se citó en León y Meléndez, 2019).



**Figura 1.** Proceso de intervención en Orientación por ejecutarse en espacios socioeducativos

Lo anterior permite establecer un orden lógico, secuencial, coherente y articulado entre las dimensiones, etapas, aprendizajes esperados y sesiones destinadas a la intervención orientadora, en tanto “ordenar la información y el conocimiento es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad” (Guevara, 2010, p. 1).

Otra consideración significativa dentro de esta propuesta didáctica de intervención orientadora con visión de proceso ha sido considerar aspectos como la construcción de etapas, aprendizajes esperados y asignación de número de sesiones, así como mostrar, a modo de ejemplo, la estructuración del proceso. A continuación, se presenta las tablas establecidas como modelos para la creación de dichos procesos de intervención:

**Tabla 1.** Consideraciones previas para construir el proceso de intervención en Orientación

Dimensión	Descripción
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cognitiva:</b> se refiere a la adquisición de conocimientos por parte del estudiantado respecto a la temática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Desde esta dimensión, se propicia evidenciar momentos de comprensión de la temática por abordar para favorecer la habilidad; es decir, corresponde a una etapa del yo que implica una reflexión personal teórica y vivencial.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Socioemocional:</b> hace referencia a la capacidad del estudiantado de asumir responsabilidades en cuanto a sus propias emociones, interacciones sociales y el fortalecimiento de valores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· De acuerdo con los planteamientos de esta dimensión, se busca avanzar en la reflexión personal, integrando al otro en una relación dialéctica que incluye el fortalecimiento de valores, así como asumir responsabilidades. En este caso, corresponde a la etapa del tú.</li> </ul>



Dimensión	Descripción
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Conductual:</b> considera estrategias que motiven la actuación y el cambio de las personas según las reflexiones planteadas en las dos dimensiones anteriores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En esta última dimensión, la etapa se denomina <i>nosotros</i>, en la cual se integran las reflexiones anteriores del <i>yo</i> y el <i>tú</i>, y se motiva al cambio de conductas asociadas a la habilidad o temas. Esto conlleva una actividad de responsabilidad social y colectiva de actuación.</li> </ul>

**Tabla 2.** Aspectos por tomar en cuenta en la construcción de etapas, aprendizajes esperados y asignación de número de sesiones

Etapas	Aprendizajes esperados	Número de sesiones
<ul style="list-style-type: none"> <li>Las etapas son los pasos en el Correo y proceso que se relacionan con el tema o la habilidad, así como con los aprendizajes esperados y las dimensiones.</li> <li>Tienden a iniciar en aspectos generales asociados a la etapa del <i>yo</i>, y culminan en aspectos específicos asociados al <i>nosotros</i>.</li> <li>Para cada etapa, se asignan aprendizajes esperados y un número de sesiones.</li> <li>Las etapas son secuenciales: tienen un hilo conductor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Corresponden a los criterios de evaluación señalados por el MEP.</li> <li>Estos pueden ser trasladados de manera específica, dada su amplitud, a objetivos específicos más concretos y acordes con el tema o la habilidad por trabajar.</li> <li>Un aprendizaje puede ser abordado en más de una sesión, según cada caso.</li> <li>Las estrategias de mediación pedagógica estarán directamente relacionadas con el logro de los aprendizajes esperados. De igual manera, estas deben considerar, en su estructura y en plenarias, las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual, las cuales favorecerán el logro de la visión de proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responde a solitudes específicas respecto a la evaluación de cada centro educativo y de cómo solicita los planeamientos.</li> <li>Las sesiones del proceso se planificarán dentro de la modalidad de Orientación colectiva y se ejecutarán dentro de los horarios establecidos para tal fin.</li> <li>Se recomienda que un proceso de Orientación delimitado, como esta propuesta sugiere, se realice en ocho sesiones, para atender cada etapa de acuerdo con los aprendizajes esperados.</li> </ul>

**Tabla 3.** Matriz para el diseño de un proceso de intervención en Orientación socioeducativa

Nombre del proceso: Tema: Objetivo general:				
Consideraciones previas para la construcción del proceso de intervención en Orientación		Etapas	Aprendizaje esperado	Número de sesiones
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dimensión cognitiva (adquisición de conocimiento).</li> <li>Dimensión socioemocional (asumir responsabilidades y fortalecer valores).</li> <li>Dimensión conductual (motivar a la actuación y el cambio).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etapa del <i>yo</i> (momentos de comprensión de la temática que implica una reflexión personal).</li> <li>Etapa del <i>tú</i> (reflexión que integra al otro en una interacción dialéctica).</li> <li>Etapa del <i>nosotros</i> (conlleva una actividad de responsabilidad social y colectiva de actuación).</li> </ul>			

Esta propuesta enfatiza que comprender el acto de enseñar implica conocer el campo de acción sobre el cual se pretende desarrollar ese aprendizaje (Pérez citado en León y Meléndez, 2019). Por ello, a la luz de consideraciones disciplinares, el insumo presentado debe ser enriquecido con los conocimientos teóricos y prácticos de la persona profesional en Orientación, cuyo rol en esta propuesta es activo, pues debe contextualizar dicho proceso a su realidad socioeducativa.

## Conclusiones

La Orientación es una profesión de ayuda que tiene como propósito promocionar el bienestar de las personas y los grupos en sus diferentes áreas del desarrollo. Para esto, el principal recurso es la intervención mediante procesos, los cuales, como se ha abordado en este ensayo, están constituido por actividades intencionadas, planificadas y secuenciales que consideran las necesidades particulares y las características del contexto.

Además, esta propuesta teórica-metodológica constituye un primer acercamiento a un tema tan relevante para la Orientación, así como un aporte novedoso ya que recopila, de manera articulada, consideraciones teóricas de diferentes autoras plasmadas en las premisas. También ofrece una nueva propuesta para estructurar un proceso en Orientación en el ámbito socioeducativo.

Desde la experiencia docente de las autoras del ensayo, la propuesta teórica-metodológica presentada es un recurso valioso, tanto para profesionales en Orientación en los servicios del MEP como para el estudiantado en formación de la disciplina, específicamente de los cursos Procesos de Orientación y Práctica Profesional I y II, de la Universidad de Costa Rica.

Asimismo, esta propuesta promueve que todas las acciones realizadas desde la visión de proceso se generen considerando los principios de prevención, desarrollo e intervención social y que no se traduzcan en actividades aisladas. De este modo, se propicia un mayor impacto a largo plazo de los resultados en las acciones disciplinares con el estudiantado y, por tanto, un mayor posicionamiento social de la Orientación.

También la propuesta muestra fortalezas importantes, por ejemplo, ser uno de los pocos documentos que refieren la conceptualización de proceso de Orientación, además del hecho de brindarles a las personas lectoras bases sobre las cuales puedan estructurar un proceso y facilitar ejemplos. De igual forma, la limitación, que a su vez insta a seguir reflexionando y teorizando al respecto, es la posibilidad de mejorar esta visión de proceso o de trasladarla a otros escenarios no solo de educación formal; es decir, poder aplicar esta propuesta teórica-metodológica en otros ámbitos de la disciplina de la Orientación como el familiar y el laboral.

Un último aspecto para la utilización de la propuesta es que, al igual que el ser humano es cambiante, los procesos de intervención en Orientación son dinámicos. En consecuencia,



debe considerarse que las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual, así como las etapas (yo/tú/nosotros), no son estáticas, sino que se influyen y se interrelacionan. Además, nutren toda intervención que se quiera llevar a cabo desde una visión de proceso.

## Referencias

Campos, V. y Moya, R. (2011). La formación del profesional desde una concepción personalizada del proceso de aprendizaje. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 28 (3), 1-6. <https://www.eumed.net/rev/ced/28/cpmr.pdf>

Escuela de Orientación y Educación Especial. (2019). *Plan de Estudios de Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación*. Universidad de Costa Rica.

Frías, C. (2015). La Orientación como disciplina y profesión. En A., Mata (Ed.), *El desarrollo Teórico de la Orientación. Un aporte de la Universidad de Costa Rica* (pp. 15-50). Universidad de Costa Rica.

Gómez, A. y Suarez, C. (2008). Proceso de Educación Comunitaria: Zonas de Contactos Interaccionales de Potencialidades Comunitaria y Orientación Educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (13), 30-36. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a07.pdf>

Martínez, C. y Martínez, J. (2011). La orientación en el Siglo XXI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 253-265. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678823>

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2005). *Programas de Estudio Orientación*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas/programas-de-estudio/orientaciondiversificada.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2016). *Política curricular. Educar para una nueva ciudadanía*. <https://www.mep.go.cr/educar-para-nueva-ciudadania>

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2017). *Programas de Estudio de Orientación Primero, Segundo y Tercer Ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/orientacion-nuevo.pdf>

Naranjo, M. L. (2011). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. Editorial Universidad de Costa Rica.

Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. *Revista Española de Pedagogía*, (270), 209-224. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/05/Metaforas-de-la-intervencion-socioeducativa.pdf>

Vargas, Z. (2020). *La Orientación. Una revisión histórico-metodológica*. Edinexo.

**Dra. Carol Morales Trejos.**

Universidad de Costa Rica. [carolgraciela.morales@ucr.ac.cr](mailto:carolgraciela.morales@ucr.ac.cr)

**Stephanie Washburn Madrigal.**

Universidad de Costa Rica. [stephanieann.washburn@ucr.ac.cr](mailto:stephanieann.washburn@ucr.ac.cr)



# Identidad y experiencia en el ser y hacer docente en el proceso de formación en Educación Inicial

Mirineth Rodríguez Herrera • Docente de la Universidad de Costa Rica • mirineth.rodriguez@ucr.ac.cr

## Resumen

Esta ponencia de tipo cualitativo con una perspectiva fenomenológica y hermenéutica trata de comprender la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de las estudiantes en la práctica docente en la carrera de Educación Inicial de la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. Las participantes fueron 6 docentes supervisoras que acompañan a las estudiantes de la carrera en las prácticas profesionales que se realizan en centros o jardines infantiles. Se utilizaron grupos de discusión, ciclo de conversaciones, observaciones y notas de campo, las cuales permitieron seleccionar los fragmentos para construir las narraciones de la experiencia de cada una de las docentes y develar, interpretar y comprender la realidad estudiada. Se describen dos dimensiones emergentes que refieren a la Identidad en la experiencia del ser docente en los procesos de las prácticas profesionales y a la acción de la docente centrada en aspectos administrativos, logísticos, curriculares, didácticos y evaluativos, cuestionamientos básicos que no articulaban teoría y práctica. Se concluye que en la experiencia del ser docente existe confusión entre la conceptualización de vocación y profesión sin un referente sustentado en la formación y un centramiento en las cuestiones administrativas, logísticas y evaluativas de la acción docente que no se constituyen estrictamente como acción pedagógica, en tanto que no se reconoció la pedagogía como dimensión de cuestionamiento o proposición de las prácticas de las docentes.

## Palabras claves

Proceso de formación - Educación Inicial – Práctica docente - experiencia







## Introducción

Los educadores de todo el mundo llegan a la profesión docente con saberes y conocimientos aprendidos en las escuelas o universidades de formación profesional docente, y así muchos se preparan profesional y académicamente para enfrentar los retos que las sociedades y cada país demanda. La preparación académica y profesional requiere un conjunto de conocimientos y saberes cognitivos, habilidades socioafectivas y psicomotoras para afrontar situaciones en el ejercicio docente obtenidas de las primeras experiencias educativas de los futuros educadores mediante diálogos y encuentros con docentes de mayor trayectoria en la Educación preescolar o inicial.

Las prácticas profesionales y supervisiones han sido un interés continuo manifestado en los procesos de formación que se inicia en espacios universitarios y se desarrolla en los planes de estudio de cada carrera docente. Es común que los planes de estudio (Universidad de Costa Rica 2020a, 2020b) establezcan que docentes experimentados acompañen a los estudiantes avanzados de las carreras de Educación durante la práctica profesional educativa supervisada.

La supervisión de las prácticas profesionales es realizada por docentes que cuentan con un conocimiento y un saber producto de su experiencia. Sin embargo, estas experiencias advierten de la pertinencia de la consideración de las siguientes situaciones:

En primer lugar, en mi experiencia como coordinadora de prácticas profesionales supervisadas he advertido que las docentes desconocen o no comprenden a cabalidad cómo y para qué se realiza esta labor, a pesar del proceso de inducción efectuado al inicio de su designación como docente supervisora.

Para explicar cómo se realiza el proceso de selección de la docente supervisora, se indica que primero el Departamento de Educación de la Universidad de Costa Rica coordina con los profesionales para que sean los encargados de seleccionar el personal que va a supervisar las prácticas docentes. Luego de la selección del personal, se realiza una sesión de inducción para que asuman las funciones que les corresponden; sin embargo, una sesión es insuficiente para las responsabilidades que se deben asumir como docente supervisora.

En segundo lugar, también producto de mi experiencia como coordinadora de las prácticas profesionales supervisadas, he advertido que la supervisión conlleva un trabajo sistemático y detallado del proceso de formación de la estudiante, pero este proceso se queda en la intimidad de la vivencia de ambas protagonistas: la docente y la estudiante.

En tercer lugar, Contreras Domingo & Pérez de Lara (2013) y Sanjurjo (2002), advierten que las experiencias docentes son consideradas solamente como vivencias o anécdotas recordadas y vividas, conocimientos tácitos o implícitos que casi nunca se exponen a los otros porque aparentemente son teoría “de la calle”, que científicamente no es válida para la comunidad de investigadores que está en la universidad.

En cuarto lugar, desde el positivismo las experiencias docentes en supervisión han sido recopiladas de forma acumulativa, con criterios sumativos considerando la cantidad de años de servicio docente y la cantidad de experiencias coleccionadas Wen et al. (2011), como se muestra en el estado del arte.

En quinto lugar, también en el estado del arte se constató que existen pocas evidencias acerca de la sistematización de experiencias docentes en procesos de supervisión de práctica profesional, por lo que se desconoce de qué forma se entretrejen esas experiencias docentes y cómo se convierten en saberes (Ramírez, 2008; Chaves, 2016)

A partir de ello, surge la investigación de tesis doctoral titulada *La experiencia de las docentes supervisoras de la práctica en el proceso de formación de las estudiantes de Educación Inicial en la Universidad de Costa Rica*.

Para efectos de este trabajo solo se presenta el análisis de resultados de dos unidades de análisis develadas en las conversaciones, grupos de discusión y observaciones realizadas a las profesoras supervisoras a través de la reflexión para descubrir, comprender e interpretar los pensamientos reales y genuinos de las docentes supervisoras.

Las unidades de análisis a las cuales se refieren en este documento refieren a la Identidad en la experiencia del ser y hacer docente en los procesos de las prácticas profesionales supervisadas.

A partir de lo anterior surge la siguiente pregunta:

¿Cuál es la experiencia de las docentes supervisoras de la práctica en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la Universidad de Costa Rica?

Para efectos de este trabajo se considera el siguiente objetivo:

### Objetivo general

Comprender la experiencia de las docentes supervisoras en el proceso de formación de las estudiantes de educación inicial en la práctica docente.

### Tesis principales

Se describen dos dimensiones emergentes que son el resultado de la tesis, las cuales refieren a la Identidad en la experiencia del ser docente en los procesos de las prácticas profesionales vinculadas a las situaciones pasadas, compartidas y sentidas así como a los valores emociones, expectativas e ideales del quehacer en el ambiente educativo y al hacer y acción de la docente centrada donde se enmarcan principalmente aspectos administrativos, logísticos, curriculares, didácticos y evaluativos, cuestionamientos básicos que no articulaban teoría y práctica.



Esta investigación es el resultado de dos dimensiones emergentes de la tesis doctoral concluida y defendida en el año 2021 (Rodríguez, M. 2021).

### Desarrollo

Para el desarrollo de este trabajo se presenta a continuación la perspectiva teórica, metodológica y epistemológica.

### Fundamentación teórica

Se presentan un conjunto de apartados temáticos con los cuales se procura clarificar los abordajes conceptuales y teóricos de aspectos como: educación, saber, experiencia, conocimiento, práctica profesional, docente o pedagógica, pedagogía, vocación y profesión con autores como Arendt (2009), Larrosa (2009), Cantón Mayo & Tardif (2018), Schön (2010), van Manen (1998). Esto implicó construcciones epistemológicas y teóricas para aproximarme a las dimensiones emergentes en el análisis de resultados en la búsqueda de sentido y significado que dieron sustento teórico, interpretación y comprensión al análisis de datos.

### Fundamentación metodológica

El fenómeno llamado experiencia de las docentes supervisoras fue abordado por medio de las narraciones como una metodología para profundizar en las experiencias, ya que la narrativa nos invita al estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo y en la educación se da la construcción y la reconstrucción de historias. Los sujetos participantes fueron las docentes que realizaban el trabajo de supervisión de las prácticas supervisadas en la carrera. Los argumentos que se sustentaron para la investigación narrativa fueron los siguientes:

- » Aprender a escuchar
- » Compartir con otras personas las experiencias y sentimientos y saberes
- » Analizar crítica y reflexivamente las situaciones, aciertos y retos, saberes y conocimientos que hay en mi para comprenderlo e interpretarlo a profundidad
- » Convertir el diálogo con los otros en formas de encuentro narrativo que posibiliten una apertura y reconocimiento del otro
- » La aproximación mediante el relato como un tejido de diferentes narraciones que no es lineal y es complejo
- » Acercarme al mundo experiencial del otro

### Fundamentación epistemológica

Para este trabajo se utilizó la perspectiva hermenéutica que supuso una multiplicidad de lenguajes subjetivos provocadores de acciones, sentimientos, emociones desde la corporalidad y la expresividad que estuvieron en permanente diálogo entre las personas. Gadamer (2003) conceptualiza la hermenéutica como el “arte de comprender” y esa comprensión implica llegar a las cosas mismas.

### Identidad y experiencia: Ser docente

Los intentos de comprensión de la experiencia de las docentes me llevaron a cuestionarme sobre eso de ser y estar en el mundo como docente: ¿Quién soy? ¿Quién se es cuando se es docente?

Para ello estudié que la identidad profesional estaba relacionada con el ser, el estar y el saber quién se es, puesto que tenía que ver con una construcción ontológica y epistemológica en la que se constituyó el sujeto.

Además, reconocí que había relación, por una parte, con el conjunto de esquemas culturales, sociales, ideológicos y personales pertenecientes a una comunidad histórica y temporal a la que se pertenecía; y por otra, estaba conformada por la propia historia en la cual se desplegaban las decisiones e intenciones que se asumían para la identidad que se construía en el proceso de formación.

Ante ello, entendí que la identidad profesional se representaba en el ejercicio y las prácticas de un oficio, empleo u ocupación, que en el caso de nosotras las docentes gira en torno a situaciones educativas en las cuales se comparten, se renuevan, se transforman o se ajustan conocimientos, pensamientos, percepciones, expresiones y acciones, frente a un espacio social y temporal en relación con los otros y el mundo. Es decir, “se da una pluralidad de las conciencias” (Merleau-Ponty, 1994, p. 361), sin duda alguna al ser partícipe de grupos profesionales, comunidades e instituciones que conllevan prácticas sociales compartidas complejas que alimentan esa conceptualización profesional en la búsqueda de la perfección o perfeccionamiento (Cantón Mayo & Tardiff, 2018).

En las conversaciones con las docentes reconocí que han desarrollado una identidad profesional con su historia de vida, con las experiencias con el contexto, con las diferentes circunstancias que las rodeaban desde pequeñas.

### Análisis y discusión

Ahora bien, por una parte, se pudo advertir que el término “vocación” era frecuentemente asociado con “profesión”. Primeramente, la vocación era “*Toda forma de actividad continua que preste servicio a los demás y dedique las capacidades personales a la obtención de resultados*”



(Dewey, 1998, p. 268) y además, argumentaba, “*es descubrir la verdadera misión de uno en la vida*” (1998, p. 260) ya que la acción pedagógica depende en gran medida de la pasión, encantamiento y amor por lo que se hace. Por el contrario, Schön afirma que la vocación es “*la antítesis de una profesión*” (1998, p. 32), con lo cual este autor alude a que la vocación no necesariamente está ligada a la profesión, puesto que existen personas que ostentan una profesión, pero no vocación. Se trata de profesionales que trabajan por un incentivo salarial, una posición social o un estilo de vida determinado, pero no con la convicción de prestar un servicio con dedicación y entrega.

Por consiguiente, el término “vocación” advierte una concepción idealizada o divina de la identidad docente, dado que su misión es la enseñanza por medio del apostolado, lo cual reconoce al docente como una figura idealizada y sacrificada de dar y cumplir exigencias y obligaciones que no concuerdan con sus derechos ni sus deberes. Por lo anterior, se requirió una reconceptualización ontológica de la vocación más real y contextualizada a las posibilidades de la recuperación de los deseos e intenciones como potenciadores de la formación docente.

Ahora bien, la conceptualización de la profesión, en palabras de Schön (1998), refiere a aquel conjunto de conocimientos técnicos, pedagógicos y académicos que se han hecho rigurosos y sirven para resolver problemáticas educativas, porque su aplicación se basa en la teoría científica.

Al respecto, la profesionalidad docente nos vinculaba con los actos conscientes de las prácticas pedagógicas y la capacidad de observación, reflexión y autocrítica al asumir los compromisos relacionados con la ética y la dignificación del profesional.

Ante esta realidad, al referirnos a los términos “vocación” y “profesión” conviene aquí aclarar que no deben relacionarse indistintamente, porque el primero enfatiza en una cualidad o don que se posee, y el segundo hace referencia a un posicionamiento que implica ocupación y preparación de una persona para desempeñarse adecuadamente en un trabajo. No obstante, en el caso de las docentes participantes en la investigación, no se evidenció claridad en la conceptualización de uno u otro término, puesto que relacionaban “vocación” con “misión” e incluso “vocación” con “profesión”. Schön (1998) echa por tierra esa equiparación de conceptos: el hecho de poseer una profesión no requiere necesariamente de vocación o viceversa.

De acuerdo con lo expresado por las docentes, se denotó que ellas identificaban un concepto con el otro: veían la vocación como una misión, en tanto se les asignó por herencia familiar o por cualquier otra circunstancia, y no como una labor para ser disfrutada y para la realización de su ser. Podría concebirse, entonces, que no toda profesión conlleva una vocación; sin embargo, fue necesario recalcar que lo ideal sería que toda persona profesional en cualquier campo del conocimiento se desempeñe con vocación, puesto

que la vocación se vincula a la identidad profesional y potencia procesos pedagógicos, aprendizajes significativos en los estudiantes, motivación por el aprendizaje, mediación pedagógica asertiva y una interacción lúdica y dialógica.

La experiencia en la acción: Hacer docente

Al reflexionar con las docentes de cátedra de las prácticas supervisadas se discutió lo siguiente:

- » Contexto educativo de la práctica y el perfil de la estudiante
- » Revisión y ajuste de los documentos de la práctica
- » Reflexión sobre la relación docente-estudiante
- » Gestión académica-administrativa.

Con cada uno de los puntos anteriores se expresa que:

Se advierte que la diversidad de contextos enriquece las perspectivas sobre aspectos organizacionales vinculados a la acción docente.

También se observa que el análisis de los perfiles de las estudiantes estaba centrado en aspectos curriculares y didácticos. Además, existe una serie de cuestionamientos de orden pedagógico que no parecía tener resolución en la discusión de las docentes.

La constante revisión y ajustes de los instrumentos evidenció que existe un tecnicismo administrativo que se constituyó en obstáculo de la acción docente, ya que estos instrumentos generaban mediciones imprecisas que, al no contemplar la diversidad de contextos educativos, no siempre respondían a los procesos de formación de las estudiantes. Esto advirtió de las limitaciones pedagógicas de la evaluación, en tanto la instrumentalización y operacionalización fue asumida como acción mecánica, que no atendía al cuestionamiento, articulación ni proposición de la práctica docente de las estudiantes.

De acuerdo con las reflexiones, la acción docente estaba supeditada a la carga académica asignada que, según la percepción de las docentes, no era suficiente para atender la gestión académica y administrativa que se debía realizar con cada una de las estudiantes universitarias. Al respecto, me inquietó pensar que el trabajo docente se asumía desde una concepción administrativista que deslocalizaba y desfocalizaba la acción docente fundamentalmente como acción pedagógica.

La evidencia denotó que la acción docente supone un reconocimiento del poder y control como algo latente y que existe una tensión o conflicto entre imposición, intención y voluntad. Al respecto, Foucault explica que:

*“La disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio... Es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero perma-*



nente. *Humildes modalidades, procedimientos menores, si se comparan con los rituales majestuosos de la soberanía o con los grandes aparatos del Estado*. (2008, p. 199)

También en este punto me inquietaba pensar que la acción docente estaba construida en torno a la concepción de “supervisión”, desconociendo o limitando el potencial pedagógico del guiar, del acompañar, del estar y de la búsqueda de un proyecto común.

### Conclusiones

Con las ideas expuestas se develó que la acción de las docentes estaba centrada en:

- » Aspectos administrativos, logísticos, curriculares, didácticos y evaluativos. Según Medina Rivilla et al. (2002), estos aspectos están asociados a la innovación, a la calidad educativa, a la multidimensionalidad y a la intervención de procesos de mejora educativa. Sin embargo, a su modo de ver tendríamos que preguntarnos cómo se accede a la calidad como principio desvinculado de la acción pedagógica.
- » Cuestionamientos básicos que no articulaban teoría y práctica, por lo que no suponían la proyección de la reflexión sobre la acción docente. Schön (1998) afirma que, para resolver un problema educativo mediante los fundamentos teóricos, un profesional debe ser capaz de extrapolar estas categorías a características de la situación práctica. Además, van Manen (1998) agrega que los elementos teóricos y de la praxis deben ayudarnos a comprender las diferentes situaciones educativas que se presentan y aplicar el tacto pedagógico para la autorreflexión, el cuestionamiento, la toma de decisiones asertivas en la trascendencia de las experiencias vividas con los otros.
- » Ausencia de reflexiones en relación a una triada (imposición, intención y voluntad). Arendt (2009) describe que el fenómeno voluntad refiere a la acción, pero, además, se debate entre la razón –como actividad de pensar– y los deseos –de ser atraído por algo externo a uno–. Sin embargo, no se reconoció como límite y horizonte de la acción docente la disputa de las facultades del pensamiento y de la voluntad, la cual constituyó un campo de duda sobre la reflexión de la acción.

Van Manen (1998) establece que la acción pedagógica tiene que ver con las interacciones en los contextos educativos, en donde docente y estudiante dialogan y reflexionan acerca del acto pedagógico, el cual requiere una mirada atenta y sensible sobre una situación que presente en el aula, lo que amerita una orientación, una influencia de cómo abordar esto para que la experiencia sea significativa.

Por tanto, según las evidencias de la acción docente, el centramiento en cuestiones administrativas, logísticas y evaluativas de la acción docente advirtió que esta no se constituye estrictamente como acción pedagógica, en tanto no se reconoció a la pedagogía como dimensión de cuestionamiento o proposición de las prácticas de las docentes y

tampoco se reconoció una función articuladora, integradora o dialógica de la enseñanza.

Me inquietaba pensar que en los trayectos de la acción docente la vivencia no llegaba a constituirse en experiencia, que el saber no fuera un camino de discusión y reflexión que nos permitiera transmitir y construir el sentido pedagógico en nuestras estudiantes. Por lo que creí que valdría la pena exponer mis inquietudes sobre el hacer por hacer, el hacer sin pensar, el hacer sin dar sentido a lo vivido.

### Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Argentina: Paidós.

Cantón Mayo, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Obtenido de Retrieved from <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr>

Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Chaves, L. (2016). *Proceso de reflexión-acción para la revisión y reestructuración de las prácticas docentes de la carrera de Educación Inicial en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica* (tesis de maestría). Heredia: Universidad Nacional.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (3ª ed.). Madrid: Morata.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método* (vol. 10). Salamanca: Sígueme.

Larrosa, J. (2009). *Conceptos generales. Deseo de realidad. Algunas notas sobre la experiencia y alteridad para comenzar a desenjaular la investigación educativa*.

Medina Rivilla, A., Rodríguez Diéguez, J. L. & Sevillano García, M. L. (Coords.) (2002). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta Argentina. [https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty\\_Maurice\\_Fenomenologia\\_de\\_la\\_percepcion\\_1993.pdf](https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty_Maurice_Fenomenologia_de_la_percepcion_1993.pdf)

Ramírez, R. M. (2008). *La evaluación de la práctica supervisada en la carrera de Ciencias de la Educación Preescolar, de la Universidad de Costa Rica. Sede de Occidente*. Universidad de Costa Rica (tesis de maestría). Costa Rica: UCR.

Rodríguez, M. (2021). *La experiencia de las docentes supervisoras de la práctica en el proceso de formación de las estudiantes de educación Inicial en la Universidad de Costa*



Rica. Sede de Occidente. (tesis de doctorado) Costa Rica: UCR <https://hdl.handle.net/10669/86247>

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. India: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U. Obtenido de Sandín Esteban, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones <https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/es/ereader/sibdi/50040?page=1>

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. España: Ediciones Paidós Ibérica.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea, S. A. De Ediciones.

Universidad de Costa Rica (2020a). *Plan de estudio Educación Inicial*. <https://www.cea.ucr.ac.cr/images/planes/Sedes/eduinic-600124.pdf>

Universidad de Costa Rica (2020b). *Plan de estudio Educación Preescolar*. <https://www.cea.ucr.ac.cr/images/planes/CienSoc/Educacion2/eduprees320257.pdf>.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. (E. Sanz Aisa, Trad.) España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Wen, X., Elicker, J. G. & McMullen, M. B. (2011). Early Childhood Teachers' Curriculum Beliefs: Are They Consistent With Observed Classroom Practices? *Early Education and Development*, 22(6), 945-969. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495>

Mirineth Rodríguez Herrera

[mirineth.rodriguez@ucr.ac.cr](mailto:mirineth.rodriguez@ucr.ac.cr)



# Projeto de internacionalização curricular brasil-argentina em disciplinas de Psicologia na pandemia (2020): desafios e potencialidades da experiência-piloto em grupos mistos<sup>1</sup>

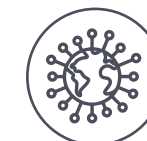
Maria Gabrielle Coelho Caldeira • Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM/BR. ([gabrielle.caldeira@ufvjm.edu.br](mailto:gabrielle.caldeira@ufvjm.edu.br)) // Yuri Elias Gaspar • Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM/BR • ([yuri.gaspar@ufvjm.edu.br](mailto:yuri.gaspar@ufvjm.edu.br)) // Gracia Maria Clérico • Universidad Nacional del Litoral – UNL/AR • ([graciamariaclerico@gmail.com](mailto:graciamariaclerico@gmail.com))

## Resumo

Em função da pandemia COVID-19 e do Ensino Remoto Emergencial, realizou-se, no âmbito de um projeto de Internacionalização Curricular em disciplinas de psicologia do Brasil e da Argentina, experiência piloto de grupos mistos formados por estudantes brasileiro(a) s e argentino(a) s, monitoras e professores responsáveis para a realização de um mesmo trabalho prático: a realização de estudo de caso com adolescentes e jovens. Objetivamos apresentar desafios e potencialidades desta modalidade de trabalho em grupos mistos no contexto deste projeto de Internacionalização Curricular, assim como apreender os impactos desta experiência intercultural na formação pessoal, acadêmica e profissional das monitoras do Brasil. A partir da análise fenomenológica em andamento de entrevistas semi-estruturadas realizadas com três monitoras, compreendemos que os aprendizados elaborados por elas impactam em sua formação como um todo. Estes aprendizados possibilitaram a abertura de novos horizontes para ver, sentir e perceber o outro, refletir criticamente sobre si e sobre o próprio mundo, vivenciar experiências realizadoras no âmbito universitário, vislumbrar caminhos criativos para o futuro profissional. Concluímos que esta experiência piloto com grupos mistos possibilita experiências de internacionalização curricular em casa vitalizadas, potencializando encontros provocadores e realizadores com a alteridade e aprendizados interculturais que contribuem para a formação dos sujeitos envolvidos.

## Palavra-chave.

Pandemia Covid-19; Ensino Remoto Emergencial; Internacionalização Curricular; Interculturalidade; Fenomenologia.



1. Agradecemos a PROAPP pelo apoio financeiro para a participação neste congresso e a UFVJM pela bolsa de mestrado no PPGCH.



## Introdução

Existem diferentes maneiras de apreender, conceber, propor e vivenciar a universidade. Partimos da premissa de que a universidade é um fenômeno plural, marcada por diferentes experiências. Compartilhamos com a posição de Pieper (1963) que percebe a universidade como possibilidade frutífera de formação humana.

Além do ensino, ensino e extensão, em consonância com Almeida (2016), consideramos a internacionalização como o quarto eixo orientador da universidade. Um dos princípios básicos da internacionalização na educação superior, segundo a UNESCO, é a sua potência em promover a diversidade cultural por meio das trocas interativas constantes com diversas culturas pelo mundo (Lima e Maranhão, 2011).

Por meio da internacionalização se produzem relações e conhecimentos e existem distintas formas de sua realização no ensino superior, dentre as quais destaca-se a modalidade acadêmica, a internacionalização curricular e a internacionalização em casa. Neste trabalho focaremos na internacionalização em casa, definida como “qualquer atividade acadêmica internacional que se traduza em novas oportunidades educativas sem que exija a mobilidade de docentes ou estudantes nacionais para o estrangeiro” (Gaspar, Guedes e Clérico, 2022, P. 95-96).

Desde 2016 há em execução um projeto de Internacionalização Curricular construído por uma rede colaborativa de docentes de duas universidades argentinas (UNL, UADER) e quatro universidades brasileiras (UFVJM, UFTM, UFMG, UFJF). Esta rede tem como objetivo possibilitar e investigar encontros interculturais a partir de experiências de internacionalização no ensino superior. Uma das principais atividades desenvolvidas neste projeto é a realização de um mesmo trabalho prático (estudo de caso com adolescentes e jovens brasileiros e argentinos) no âmbito das disciplinas de psicologia envolvidas.

Em 2020, devido à pandemia mundial da COVID-19 e a implementação do Ensino Remoto Emergencial – ERE, buscou-se ampliações da integração entre estudantes do Brasil e Argentina por meio de experiências piloto de grupos mistos formados, cada um, por estudantes de ambos os países, uma monitora e um(a) professor(a) responsável, tanto do Brasil quanto da Argentina, para o desenvolvimento do estudo de caso.

Neste trabalho, objetivamos apresentar desafios e potencialidades desta modalidade de trabalho em grupos mistos no contexto deste projeto de Internacionalização Curricular, assim como apreender os impactos desta experiência intercultural na formação pessoal, acadêmica e profissional das monitoras do Brasil. Adotamos o referencial teórico-metodológico da Fenomenologia como guia desta investigação, buscando compreender o fenômeno em seus elementos essenciais (Ales Bello, 2006).

Esta pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento, e exporemos neste trabalho seus resultados parciais. Nesse sentido, apresentaremos a descrição das atividades

concretizadas no semestre 2020/2 e a análise qualitativa de 3 (três) entrevistas semi-estruturadas realizadas com monitoras que participaram no referido semestre.

## Desenvolvimento

### Referencial teórico

A universidade é um fenômeno complexo, carregado de possibilidades, contradições, discursos, práticas. É um espaço-tempo de encontros e desencontros que possibilita trocas de saberes científicos, culturais, sociais (Chauí, 2001, 2003; Santos, 2004; Esther, 2016; Pieper, 1963; Freire, 1961; Gaspar e Leite, 2022).

Morosini (2006) nos ajuda a compreender a internacionalização como a quarta missão do ensino superior, “marca das relações entre as universidades” (p. 108). Castro e Neto (2012) evidenciam que há inúmeras terminologias para delimitar esse fenômeno, contudo não nos pautaremos nestas questões terminológicas, pois compreendemos que a finalidade do fenômeno é a mesma, isto é, expandir a educação para um aspecto internacional.

Neste trabalho, focaremos na internacionalização em casa como possibilidade frutífera para a ampliação e democratização das universidades e dos saberes científicos, sociais e culturais (Gaspar, Guedes e Clérico, 2022). Esta modalidade de internacionalização possibilita, para todos os estudantes envolvidos, experiências internacionalizadas por meio de iniciativas curriculares formais ou informais (Clérico, Leite e Guedes, 2021).

La Internacionalización en Casa o Doméstica, cuya finalidad es proporcionar a todos los estudiantes, y no sólo a la minoría que consigue la movilidad académica, la oportunidad de desenvolver la comprensión del mundo y las competencias interculturales para la convivencia en este escenario, dentro del propio campus. (...) Una dimensión esencial de la Internacionalización Doméstica es la Internacionalización del Currículo que, según Gonçalves (2009), se define por currículos con orientación internacional presente en los contenidos, con el objetivo de preparar a los estudiantes nacionales e internacionales para un desempeño profesional y social en contextos internacionales y multiculturales (Guedes, Victor, Reis, Clérico, 2023, p. 03).

Desde 2016, constituímos uma rede colaborativa de docentes brasileiros e argentinos, atualmente vinculados a duas universidades da Argentina (UNL, UADER) e quatro universidades do Brasil (UFVJM, UFTM, UFMG, UFJF), que visa promover experiências de interculturalidade e internacionalização no ensino superior. Dentre as diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas por esta rede, desenvolvemos um projeto de internacionalização curricular intitulado “Interculturalidade e subjetividades de adolescentes e jovens argentinos e brasileiros:



estudo de casos, ocasião para o encontro com o outro”. Por meio deste projeto, realizamos um mesmo trabalho prático (estudo de caso) nas disciplinas de graduação dos diferentes docentes envolvidos, com o intuito de propiciar aos estudantes aprender a olhar e interpretar o mundo do ponto de vista de outra pessoa, dialogar cuidadosamente com um adolescente, relacionar os dados coletados com a literatura sobre o tema e aprofundar a questão sobre “adolescência” em uma perspectiva intercultural.

No ano de 2020, em função da pandemia da COVID-19 e do estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial – ERE, decidimos ampliar a integração entre estudantes do Brasil e Argentina por meio da implementação de uma experiência piloto de grupos mistos para a realização dos estudos de caso. Esses grupos foram compostos por estudantes dos diferentes países interessados em participar dessa experiência, monitoras e um(a) professor(a) responsável do Brasil ou da Argentina. De acordo com Gaspar, Guedes e Clérico (2022), o propósito dos grupos mistos foi construir e compartilhar o conhecimento das narrativas da realidade sociocultural de cada região envolvida.

### **Delineamento Metodológico**

Justamente por valorizar a experiência vivida de cada sujeito e sua íntima relação com o seu mundo circundante (Ales Bello, 2016), encontramos na Fenomenologia o referencial orientador tanto da dinâmica de funcionamento dos grupos mistos quanto da avaliação e posterior análise do vivido. Buscando explicitar as contribuições desta experiência para as monitoras, realizamos entrevistas semi-estruturadas com aquelas que estavam participando dos grupos mistos no semestre de 2020/2. Entrevistamos as três monitoras envolvidas, que consentiram em compartilhar suas elaborações sobre esta experiência piloto.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e estão sendo analisadas fenomenologicamente segundo as seguintes diretrizes de Van Der Leeuw (1964): 1) Nomeação; 2) Inserção do fenômeno na própria vida; 3) Inserção entre parênteses; 4) Elucidação; 5) Compreensão; 6) Retificação contínua; 7) Reconstrução da experiência-vivida. Por meio da análise desses depoimentos, objetivamos compreender como a pessoa vive e elabora suas experiências, apreendendo contribuições para o próprio percurso formativo (Gaspar, 2010).

### **Análise e Discussão**

No semestre 2020/2, ocorreram frutíferos encontros quinzenais com todos os grupos com a intenção de acompanhar os avanços do estudo de caso. Nestes encontros, foram apresentadas as realidades socioculturais de cada país e das universidades presentes, proporcionando uma abertura para desmistificar concepções, possibilitando assim

uma ampliação de encontros enriquecedores com o outro. Estes encontros ocorreram por meio de recursos tecnológicos e ambientes virtuais de aprendizagem.

Os estudantes participantes dos grupos mistos avaliaram positivamente a experiência vivida, destacando a fecundidade deste espaço e a possibilidade de encontrar e aprender com o diferente, mesmo diante dos obstáculos do idioma e do planejamento em relação ao tempo. Estes sujeitos compreendem esta experiência relacionando-a a aprendizados interculturais como empatia, escuta, respeito (Gaspar, Guedes, Glérico, 2022).

Em relação às entrevistas com as monitoras, aprendemos determinados elementos típicos presentes nas experiências descritas. As monitoras, ao retomarem a própria experiência com o projeto enquanto estudantes que realizaram o estudo de caso no semestre anterior, se deram conta de aprendizados vividos que se tornaram referência para que elas atuassem enquanto monitoras no semestre seguinte.

Ao elaborarem a própria experiência, as monitoras evidenciaram como a participação nos grupos mistos fizeram com que elas se interessassem mais pela língua espanhola e pela cultura latino-americana. Além disso, realizaram um movimento de comparação entre os diferentes contextos vividos no Brasil e na Argentina, o que potencializou um novo olhar para compreender a própria cultura.

Elas também destacaram como a língua estrangeira foi vivida como um desafio. No entanto, segundo elas, com persistência e afeto encontraram meios para superar esta barreira. Além disso, as monitoras tomaram a experiência vivida dos grupos mistos como possibilidade para refletir criticamente sobre o próprio país de origem, sua diversidade cultural e social, assim como conseguiram compreender as semelhanças e diferenças entre as vivências dos sujeitos da Argentina e Brasil.

As monitoras também refletiram sobre a importância do vínculo professor(a)-monitora para dinamizar o próprio envolvimento no desenvolvimento do projeto, pois sentiram que estavam contribuindo para a construção e constituição de uma educação intercultural vitalizada e de qualidade.

A partir da análise das experiências relatadas, podemos compreender que os aprendizados evidenciados pelas monitoras impactam em sua formação pessoal, acadêmica e profissional, pois possibilitaram a abertura de novos horizontes para “ver, sentir e perceber” o outro, refletir criticamente sobre si e sobre o próprio mundo, vivenciar experiências realizadoras no âmbito universitário, vislumbrar caminhos criativos para o futuro profissional. Dentre os aprendizados interculturais apreendidos na experiência das entrevistadas, destacamos a abertura para a alteridade; a empatia com o outro; a valorização das diferentes manifestações culturais e da própria cultura; a expansão de conhecimento sobre saberes Sul-Sul; o encontro de possibilidades concretas de desenvolvimento acadêmico e profissional.





### Considerações finais

É interessante evidenciarmos que a internacionalização, para além de um caráter político-econômico, possibilita aberturas para o processo de humanização. Como Almeida (2016) esclarece, a internacionalização tem como objetivo básico de qualquer movimento educacional o “tornar-se humano”, pois potencializa encontros com a alteridade, “aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências” (p. 30). Nesse sentido, a internacionalização no ensino superior pode possibilitar ações interculturais solidárias.

Vislumbramos na interculturalidade um caminho significativo para compreender possíveis aberturas e aprendizados em relação a alteridade. Oliveira e Freitas (2017) enfatizam um caráter educativo da interculturalidade, pois está “favorece a compreensão dos problemas sociais e educativos relacionados à diversidade cultural. O intercultural corresponde a uma forma de ver o outro é um exercício de alteridade” (p. 776).

Reconhecemos que os projetos que são desenvolvidos nesta rede colaborativa, em especial o trabalho com os grupos mistos, possibilitam experiências de internacionalização curricular em casa vitalizadas. E a interculturalidade se faz presente em todo processo de modo significativo, potencializando um encontro provocador e realizador com a alteridade. Enquanto participantes ativos na rede colaborativa, percebemos a riqueza deste movimento prático para as trocas de saberes pessoais, culturais, sociais e científicos.

Portanto, consideramos a interculturalidade, para além de um modelo institucionalizado, um modo de se relacionar com o outro contemplando, a um só tempo, sua singularidade e humanidade. Deste modo, esta experiência se reveste de um caráter educativo e nos instiga a apreender os processos de humanização, as possibilidades de encontro, os modos de conceber e perceber as relações intersubjetivas e a constituição da identidade (pessoal, acadêmica, profissional).

### Referências bibliográficas

Ales Bello, A. A. (2006). *Introdução à fenomenologia*. Bauru, SP. Edusc.

Almeida, A. A. (2016). A internacionalização do ensino superior pode ser uma via de humanização?. *Internacionalização do Ensino Superior: desafios e perspectivas*. / Rogério Adolfo de Moura, André Albino de Almeida. (Orgs.). – Curitiba: CRV. Cap. 2. p.27-44.

Bischoff, V. (2017). As ações públicas de internacionalização da educação superior no Brasil e o seu alinhamento com a política externa brasileira no governo Dilma Rousseff 2011-2014. [Tese de Doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais]. Porto Alegre: Faculdade de Ciências Econômicas / Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Castro, A. A., & Neto, A. C. (2012). O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 21(21), 69-96.

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, 5-15.

Clérico, G. M.; Leite, R. V.; Guedes, M. (2021) Interculturalidad en la internacionalización curricular de la educación superior en universidades argentinas y brasileñas: memorias de una red colaborativa del área de psicología. *Intelectuais em Circulação na América Latina: diálogos, intercâmbios, redes de sociabilidade*. Suzuki, J. C. et al (Orgs.). São Paulo: FFLCH/USP, 2021. Volume II. Série: diálogos interdisciplinares. pp. 283-307.

Ésther, A. B. (2016). Qual universidade para qual sociedade?. *Holos*, 7, 351-365.

Freire, P. (1961). A propósito de uma administração. Recife/Pernambuco. *Imprensa universitária*.

Gaspar, Y. E. (2010). *Ser voluntário, ser realizado: investigação fenomenológica numa instituição espírita* (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado em Psicologia Social]. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Federal de Minas Gerais).

Gaspar, Y. E., Guedes, M. S., & Clérico, G. M. (2022). Aprendizagens interculturais: a percepção dos estudantes argentinos de uma experiência de internacionalização curricular em casa em tempos de pandemia. *Educação em Foco*, 25(45), 93-109.

Guedes, M. S., Victor, M. A., Reis, L. G. S., & Clérico, G. M. (2023). Encuentros y aprendizajes entre estudiantes en la internacionalización en casa. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 12(1), 120-129.



Lima, M. C., & Maranhão, C. M. S. D. A. (2011). Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação?. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 19(72), 575-598.

Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar em revista*, 107-124.

Oliveira, A. L. D., & Freitas, M. E. D. (2017). Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 774-801.

Pessoni, R. A. (2017). Internacionalização do ensino superior. *International Studies on Law and Education, São Paulo*, n, 28, 93-110.

Pessoni, R. B., & Pessoni, A. (2021). Internacionalização do ensino superior e a mobilidade acadêmica. *Educação (UFSM)*, 46(1), 1-32.

Pieper, J. (1963). Abertura para o todo: a chance da universidade. *International Studies on Law and Education*, 21, 59-70.

Van Der Leeuw, Gerardus (1964). Fenomenología de la religión. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

**Maria Gabrielle Coelho Caldeira**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM/BR  
([gabrielle.caldeira@ufvjm.edu.br](mailto:gabrielle.caldeira@ufvjm.edu.br))

**Yuri Elias Gaspar**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM/BR  
([yuri.gaspar@ufvjm.edu.br](mailto:yuri.gaspar@ufvjm.edu.br))

**Gracia Maria Clérico**

Universidad Nacional del Litoral – UNL/AR  
([graciamariaclerico@gmail.com](mailto:graciamariaclerico@gmail.com))



# (Des)motivação estudantil: desafios educativos para período pós-pandêmico na Educação Básica brasileira

Lívia Maria Rassi Cerce • Universidade Católica de Brasília (UCB) • profliviamaria2018@gmail.com. //

Maria Cristina Mesquita da Silva • Universidade Católica de Brasília (UCB) . cristina.mesquitas@gmail.com //

Renato de Oliveira Brito • Universidade Católica de Brasília (UCB).renatoorios@gmail.com

## Resumo.

A trajetória da educação no Brasil encerra constantes desafios e lutas para garantir o acesso obrigatório e gratuito, bem como a efetiva aprendizagem na Educação Básica. Para enfrentar tais desafios, ainda há um longo caminho a percorrer. A escola, no meio da realidade caótica e profundamente incerta que a pandemia da Covid-19 ocasionou, deve consolidar-se mais fortemente como espaço de acolhimento e esperança no futuro, garantindo-se para tal, como agente motivador da transformação e desenvolvimento dos alunos e do seu meio social. Considerando tal cenário, este trabalho, desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), teve como objetivo investigar a questão da motivação discente na educação básica brasileira, em sua destacada relevância na pandemia e pós-pandemia, como requisito essencial para garantir a aprendizagem, a permanência e o sucesso dos alunos. Concluiu-se, pelas análises realizadas, que a pandemia de Covid-19 aprofundou as desigualdades educacionais do país, exigindo esforços significativos para a recomposição das aprendizagens e motivação dos alunos.

## Palavras-chave.

Motivação; Educação Básica; Aprendizagem.





## Introdução

O recente cenário nacional aponta para a necessidade premente de melhoria do desempenho de nossa educação. É o que se alude dos resultados das avaliações educacionais externas no Brasil, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dos dados dos censos escolares anuais nacionais (Brasil, 2020; 2021).

Muitos são os aspectos que influenciam a aprendizagem estudantil, como fatores internos e externos ao ambiente escolar e aos próprios alunos. Assim, para quem tem a responsabilidade de ensinar, é um desafio descobrir o que motiva as crianças e jovens de forma a mobilizá-los para a aprendizagem (Robinson e Aronica, 2019). Nos últimos dois anos, com as experiências decorrentes da pandemia de Covid-19, como o longo período de isolamento, a privação do convívio social, as dificuldades econômicas, emocionais e muitas outras, esse tema ganhou destaque significativo.

Além das atividades rotineiras, a escola e os professores enfrentam desafios ainda maiores (Morales, 2011). Trata-se de um processo de recomposição, não só da aprendizagem dos alunos notoriamente afetados no período, mas também do papel social das instituições de ensino e, principalmente, dos próprios alunos como protagonistas do contexto escolar, cujo desenvolvimento e sucesso é o objetivo final de todo o sistema.

Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo investigar a questão da motivação discente na educação básica brasileira, em sua destacada relevância na pandemia e pós-pandemia, como requisito essencial para garantir a aprendizagem, a permanência e o sucesso dos alunos.

## Cenários da Educação Nacional

As matrículas na educação básica no Brasil vem se apresentando, ao longo dos últimos anos, em um processo de relativa estabilidade. Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica, no ano de 2022, “registraram-se 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 714 mil matrículas a mais em comparação com o ano de 2021, o que corresponde a um aumento de 1,5%” (Inep, 2022, p. 14). Os dados apontam para o processo de universalização da oferta de educação, objetivo traçado nas metas 1 e 2, do Plano Nacional de Educação (PNE) e recorrente na agenda política do país. (Brasil, 2014)

A manutenção das taxas de matrícula, a despeito do período pandêmico vivenciado desde o ano de 2020, embora denote eficácia dos sistemas educacionais de um modo geral, não pode ser tomada isoladamente como sinal de sucesso do país na área, posto que ao poder público não basta garantir o acesso à educação, é preciso sobretudo garantir

a permanência e o sucesso dos alunos, além de simultaneamente elevar os índices de aprendizagem.

Nessas searas, lamentavelmente, ainda é extenso o caminho a se percorrer e, com os efeitos do período pandêmico, este parece ter se alargado ainda mais. É o que apontam dados do Censo (Inep, 2022) referentes à taxa de aprovação dos estudantes brasileiros nos anos de 2020 e 2021, demonstrando claramente a queda do rendimento estudantil entre os períodos de isolamento social (2020) e retorno às atividades presenciais no país (segunda metade do ano de 2021).

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP), durante o período pandêmico:

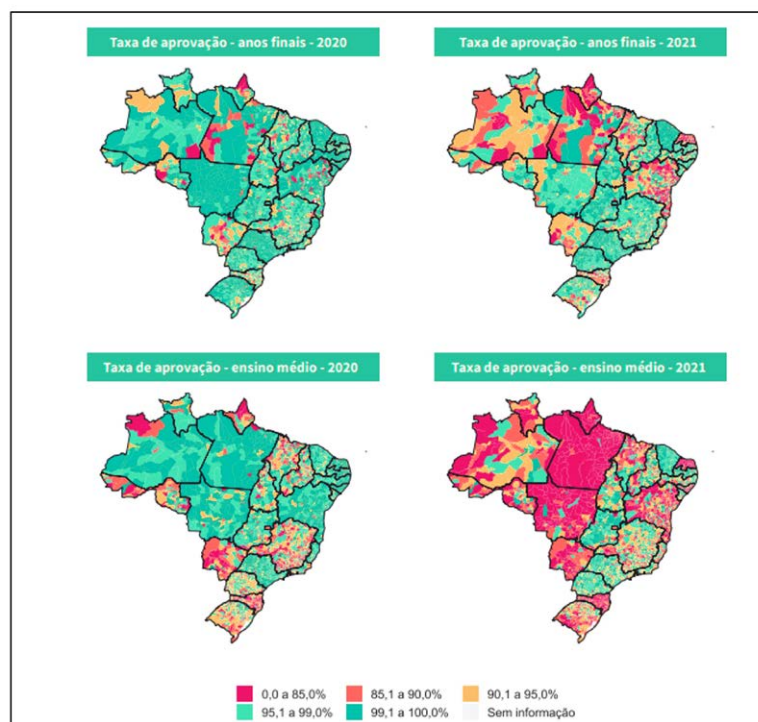
- 92% das escolas de educação básica do Brasil adotaram estratégias de mediação remota ou híbrida
- 8,9% das escolas de educação básica do Brasil ajustaram a data de término do ano letivo. Em 2020, foram 43,1%
- 72,3% das escolas de educação básica do Brasil recorreram à reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos. Em 2020, foram 67,1%
- 17,2% das escolas de educação básica do Brasil indicaram a adoção da estratégia de continuum curricular (complementação curricular em 2022). Em 2020, foram 26,3% (BRASIL, 2022b)

A despeito das medidas emergenciais adotadas pelas redes de ensino, o desempenho médio dos estudantes em todas as etapas e áreas de conhecimento avaliadas pelo SAEB, no ano de 2021, apresentou queda em relação às médias obtidas nas avaliações anteriores (ano de 2019). A título de exemplo, em matemática, no 9º ano do Ensino Fundamental, a média obtida pelos estudantes retornou aos patamares de 2015 (256 pontos) (BRASIL, 2022b).

Resta claro que o desempenho estudantil foi fortemente impactado no período pandêmico, o que, para além das questões pedagógicas e formais que envolvem a educação, por certo, pode sofrer interferência, assim como interferir nos aspectos relacionados à motivação.



Taxa de Aprovação, Segundo a Etapa de Ensino – Brasil – 2020 e 2021

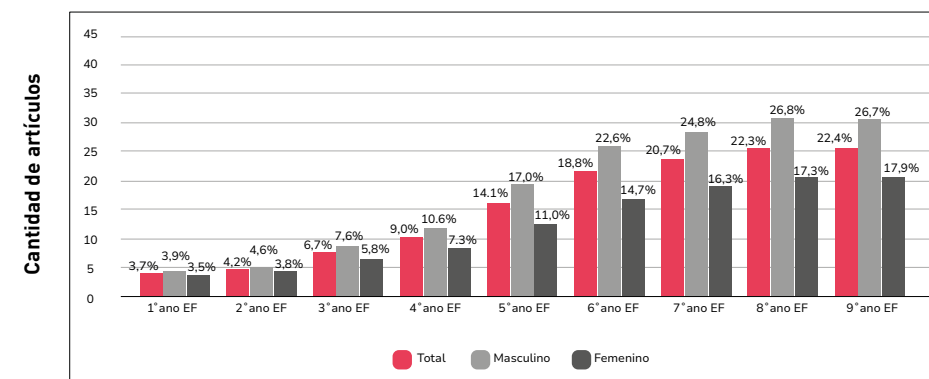


Fonte: BRASIL, 2022a.

O que aconteceu na educação básica brasileira neste intervalo de dois anos para interferir nas taxas de aprovação dos estudantes? Seria a significativa queda na aprendizagem estudantil entre um ano e outro? Ou influência de questões outras relacionadas ao contexto econômico, social, psicológico e/ou emocional dos estudantes?

Diretamente relacionada à taxa de aprovação estudantil, a distorção idade-série é outro importante indicativo de que algo talvez não esteja bem, à medida que o estudante brasileiro progride entre as séries da educação básica. O gráfico constante da imagem 2, a seguir, demonstra que, ano a ano, a taxa de distorção idade-série vai crescendo, chegando a mais de 26% no oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, entre as meninas.

Taxa de Distorção Idade-Série na Rede Pública, por Série do Ensino Fundamental Segundo o Sexo – Brasil – 2022



Fonte: BRASIL, 2022a.

O cenário retratado demonstra que, quaisquer que sejam as causas, neste momento, talvez ainda mais que nunca, estratégias pedagógicas devem ser estabelecidas para resgatar os estudantes que se perdem no meio da trajetória escolar, seja por desercção, cujas causas, entre outros fatores, estão intrinsecamente relacionadas ao desempenho escolar insuficiente (Weinstein e Novodvorsky, 2015), ou mesmo por falta de motivação e perseverança nos estudos.

Se a realidade distópica da pandemia vivenciada não pode ser modificada, tampouco as muitas rupturas, dores e perdas dela advinda podem ser desconsideradas, elas podem sim ser ressignificadas pela escola, cujo papel se torna agora ainda mais crucial. Nesse contexto, é necessário considerar que os fatores psicológicos são cada vez mais determinantes para a permanência dos alunos na escola, bem como para uma aprendizagem efetiva.

Estudos associam a origem do pensamento, a cognição e o desenvolvimento da aprendizagem com a motivação. Segundo Vygotsky (2007) a motivação inclui necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção, sendo a origem do pensamento e da cognição. Para Morales (2011, p. 50), “a motivação para aprender envolve inúmeros fatores interligados mutuamente dentro e fora da escola num processo embutido de emoção, motivação e afetividade, assim, pensamos que não há aprendizado se o educando não está motivado”.

Damon (2009, p. 37) afirma que a motivação é algo que vem faltando aos jovens atualmente, “o cerne do problema é a falta de uma fonte de motivação, uma falta de projetos vitais - o que a longo prazo, pode destruir as bases de uma vida feliz e plena.”

Dessa forma, defende-se que para que haja uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), relacionada ao que faz sentido para o estudante e que consegue conectar novos



conhecimentos aos já existentes, deve-se agir no campo da motivação, possibilitando que esta se mantenha, tanto quanto possível, constante. A emoção, a motivação, a atenção, a plasticidade cerebral e a memória são outros aspectos que influenciam na aprendizagem (Salla, 2012).

Os estudantes aprendem a partir de um conjunto de características que interagem entre si e são influenciadas por razões inatas e estímulos (IAS, p.9, s/a). À escola, e mais especificamente aos professores, considera-se o estímulo a sua principal função. De acordo com Jesus (2008), “o professor na sala de aula é um líder, pois procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares”. Assim, esse poder de influência do professor sobre o aluno incide diretamente sob sua motivação.

Nessa ótica é imprescindível que sejam observadas as condições docentes, ou seja, o reconhecimento do professor, em seus aspectos de competências e habilidades e também nas questões interpessoais, seu relacionamento com os alunos. Dessa forma, a gestão da sala de aula torna-se fator decisivo para a ampliação ou redução dos fatores propulsores da motivação estudantil.

Nesse percurso é importante a compreensão sistêmica de que serão necessárias reflexões sobre a prática institucional escolar como um todo, o que implica desde instrumentos de gestão, até as atividades pedagógicas em sala de aula, considerando-se a adoção de novos recursos didáticos. Entende-se, enfim, necessário redefinir as metodologias para ensinar e aprender, de modo que os educadores sejam mediadores entre o conhecimento e os estudantes, deixando que estes sejam os protagonistas da sua aprendizagem.

### Conclusão

Dentre todas as variáveis que incidem sobre o fluxo escolar, tanto no que concerne a matrícula, como a continuidade e também a qualidade, pode-se afirmar que a motivação estudantil ocupa um lugar de suma importância. De acordo com os autores ora citados, a motivação influencia diretamente no processo de aprendizagem, tornando-o mais eficaz.

Em recente estudo do Instituto Ayrton Senna: Motivação: evidências para promover a aprendizagem, a motivação estudantil não é vista apenas como um fator decisivo para o engajamento estudantil, evitando a evasão e o abandono, mas também e principalmente na contribuição na jornada formativa do estudante, gerando mais significado à sua aprendizagem.

Considerando, então, que a motivação é um dos fatores que mais influenciam a forma como cada pessoa se comporta, é por este viés que a escola tem que se voltar, especialmente nesse momento ainda pós-pandêmico.

Vale aqui evidenciar a figura do professor como agente desse processo de motivação, uma vez que, segundo Jesus (2008) a aprendizagem e a motivação depende da identificação do estudante com seu professor. Assim, com vistas ao atual cenário educacional, muitos estudos podem ainda ser debruçados sob a ótica do professor enquanto importante responsável nesse processo de motivação estudantil.

### Referências

Alencar, D. P., Alencar, J. L. R. V., & Junqueira, A. R. da S.. (2020). Universalização da Educação nos Municípios Brasileiros. Mercator (fortaleza), 19(Mercator (Fortaleza), 2020 19), e19017. <https://doi.org/10.4215/rm2020.e19017>

Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Brasil (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2020. *Resumo Técnico (Versão Preliminar)*. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf) Acesso em 26 nov. 2022.

Brasil (2022a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2021. *Resumo Técnico*. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em 26 nov. 2022.

Brasil (2022b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Presskit SAEB 2021*. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press\\_kit\\_saeb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press_kit_saeb_2021.pdf). Acesso em: 10 dez. 2022.

Damon, W. (2019). *O que o jovem quer da vida?* Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Tradução: Jacqueline Valpassos. São Paulo. Summus.

Goleman, D. (1995) *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Trad, Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva.

Instituto Ayrton Senna. *Motivação: evidências para promover a aprendizagem*. Disponible en: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/eventos/seminario-internacional-motivacao/>

Jesus, S. N. de. *Estratégia para Motivar os alunos*. Revista Educação. Porto Alegre. v. 31, n.1, p. 21-29, abril 2008. Disponible en: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/download>



Lourenço, A.; Paiva, O. (2010). *A motivação escolar e o processo de aprendizagem*. Ciências & Cognição. 15. 132-141. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/260266978>. Accedido en 11 abril 2022.

Maslow, A. H. *A Theory of Human Motivation: classics in the history of Psychology*. York University, Toronto, Ontario

Morales, Pedro. (2011). *A relação professor-aluno. O que é, como se faz?* 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola.

Robinson, K.; Aronica, L. (2019). *Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação*. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso.

Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5ª ed. Porto Alegre: Penso.

Weinstein, C.I S.; Novodvorsky, I. (2015). *Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes*. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé. 4ª ed. Porto Alegre: AMGH.

**Lívia Maria Rassi Cerce**

Universidade Católica de Brasília (UCB).  
profliviamaria2018@gmail.com.

**Maria Cristina Mesquita da Silva**

Universidade Católica de Brasília (UCB) . cristina.mesquitas@gmail.com  
Renato de Oliveira Brito - Universidade Católica de Brasília (UCB).renatoorios@gmail.com



# La percepción de los estudiantes de la ética docente en la evaluación de aprendizajes en entornos virtuales

Jeniffer Doris Garcia Chauca • Universidad Privada del Norte • jeniffer.garcia@upn.edu.pe //

Elisa Montoya • Universidad Femenina del Sagrado Corazón • elisamontoyac@unife.edu.pe

## Resumen

El objetivo de esta investigación es determinar la relación entre la percepción de la dimensión ética de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes. El tipo de investigación se enmarca en una metodología no experimental, correlacional, transversal y cuantitativa. Para identificar la relación entre las variables se usaron dos cuestionarios; la muestra poblacional fue de 188 estudiantes de diferentes carreras. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el nivel de correlación es media entre la percepción de la dimensión ética de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción del estudiante. A partir de este resultado, se puede apreciar que el cumplimiento docente respecto a las fechas, indicaciones, duración y regulación de las indicaciones en las diversas evaluaciones repercute en el nivel de satisfacción del estudiante; es decir, los estudiantes reconocen y valoran el cumplimiento de las fechas programadas para la evaluación, la duración y los temas del curso en los trabajos y exámenes; además, la aplicación rigurosa y técnica de procedimientos e instrumentos para la revisión; identifican que el docente determina el objeto a evaluar en correspondencia con el propósito con que se evalúa.

## Palabras claves:

Evaluación, ética, cultura evaluativa







## Introducción

La ética docente en la evaluación de aprendizajes en entornos virtuales es un tema de gran relevancia en la educación contemporánea, así como que posean un conocimiento adecuado, habilidades sólidas y actitudes favorables hacia la medición educativa (Darabi, 2023), ya que con la creciente incorporación de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje, los educadores enfrentan nuevos desafíos y como parte de su responsabilidad profesional deben usar información de alta calidad en sus prácticas de evaluación para brindar una imagen completa del rendimiento de los estudiantes (Tierney, 2015), así como tomar decisiones sobre sus resultados (Brookhart & Macmillan, 2020); por eso, es necesario abordar los problemas de las prácticas de evaluación para identificar brechas. Esta práctica es importante, porque la percepción de los estudiantes sobre la ética docente en la evaluación puede tener una apreciación positiva de la transparencia y equidad en la evaluación, y por otro lado, puede haber preocupaciones sobre la privacidad y la justicia en la evaluación en línea (Singh et al, 2022).

Esta percepción positiva de los estudiantes sobre la ética docente en la evaluación en entornos virtuales puede estar relacionada con la transparencia y equidad en el proceso de evaluación; sin embargo, se debe tener en cuenta los hallazgos de algunos estudios anteriores que indican que la mayoría de las prácticas de evaluación en la educación superior están orientadas a la suma (Ahmadi, 2021) cuando es fundamental garantizar experiencias positivas para mejorar las prácticas de evaluación justas dentro de un contexto universitario (Bazvand & Rasooli, 2022).

En estos entornos, los docentes pueden utilizar herramientas digitales que permiten una evaluación más objetiva y transparente, como rúbricas y plataformas de evaluación en línea para que los estudiantes puedan apreciar que estos métodos son claros y justos y que se basan en criterios predefinidos que permiten una retroalimentación específica sobre su desempeño. Además, los estudiantes pueden percibir que se evitan la discriminación y el favoritismo, y tratan a todos los estudiantes por igual en el proceso de evaluación en línea (Delgado y Martínez, 2021).

Por otro lado, los estudiantes también pueden tener preocupaciones sobre la privacidad y la justicia en la evaluación en entornos virtuales. La evaluación en línea puede requerir que los estudiantes compartan su trabajo, respuestas o información personal a través de plataformas digitales, lo que puede generar alertas sobre la privacidad y la seguridad de sus datos, ya que pueden temer que sus trabajos sean copiados o compartidos sin su consentimiento, lo que puede comprometer su integridad académica; por eso, la ética docente en la evaluación de aprendizajes en entornos virtuales implica la necesidad de abordar estas preocupaciones y garantizar la equidad, transparencia y privacidad en el proceso de evaluación. Los docentes deben ser conscientes de las implicaciones éticas de la evaluación en línea y tomar medidas para proteger y garantizar que todos

los estudiantes tengan igualdad de oportunidades en el proceso de evaluación. Es importante establecer políticas claras sobre la evaluación en línea y brindar capacitación a los docentes sobre prácticas éticas en este contexto.

Por lo mencionado es que decidimos abordar la relación entre la ética en la evaluación y la satisfacción de los estudiantes en contextos virtuales; por ello, el objetivo planteado fue determinar la relación entre la percepción de la dimensión ética de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes. Este trabajo es un primer

## Desarrollo: Metodología

Es necesario indicar que esta investigación es un avance para determinar la percepción de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes de una universidad privada de Lima, la cual consta de cinco dimensiones la pedagógica, psicológica, sociológica, ética y cultural. Estos resultados corresponden a la dimensión ética.

La presente investigación corresponde al enfoque cuantitativo y el diseño de investigación es no experimental de corte transeccional (transversal) porque la recolección de los datos se llevará en un solo momento. Se enmarca en el diseño de investigación del tipo no experimental, dado que no se realizará ninguna manipulación de las variables por parte del investigador: las variables solo se observarán en cuanto a su relación o influencia.

En ese sentido, el universo sobre el cual se aplicará el instrumento, debidamente diseñado y validado, estará constituido por 368 estudiantes del Departamento de Humanidades de una universidad privada de Lima

Para esta investigación se ha diseñado trabajar con una muestra representativa, es decir, con una porción de la totalidad de alumnos debido a que por razones prácticas no se tiene acceso a toda la población de estudiantes del Departamento de Humanidades.

Desarrollando la fórmula de Sierra Bravo, se determinó el tamaño muestral, en base a los siguientes criterios:

- |    |                                |     |
|----|--------------------------------|-----|
| 1. | Margen de error                | 5%  |
| 2. | Nivel de confianza             | 95% |
| 3. | Tamaño de la población         | 368 |
| 4. | Distribución de las respuestas | 50  |
| 5. | Tamaño de muestra recomendada  | 188 |

Para la selección de participantes de la muestra, se utilizó un muestreo aleatorio sistemático por factor de elevación, dentro de cada carrera profesional, en base a la tabla muestral previamente confeccionada.



### Técnicas de recolección de datos

La recolección de los datos de la primera variable, esto es, la percepción de la cultura evaluativa del aprendizaje, se aplicará al grupo muestral un instrumento ya validado en una investigación realizada el 2015, desarrollada por Ivonne Rosa Reategui Cornejo cuyo título del estudio es *Cultura evaluativa del aprendizaje en una universidad privada de Lima en el 2012*. Dicha investigación no es de carácter correlacional, sino descriptiva por lo que el estudio se realizó con una sola variable.

En cuanto a la segunda variable, esto es, la satisfacción del estudiante, se diseñará y validará un instrumento para la aplicación al grupo muestral seleccionado. El cuestionario que se usará para la recolección de los datos comprende cinco dimensiones y estarán en función a la escala de Likert.

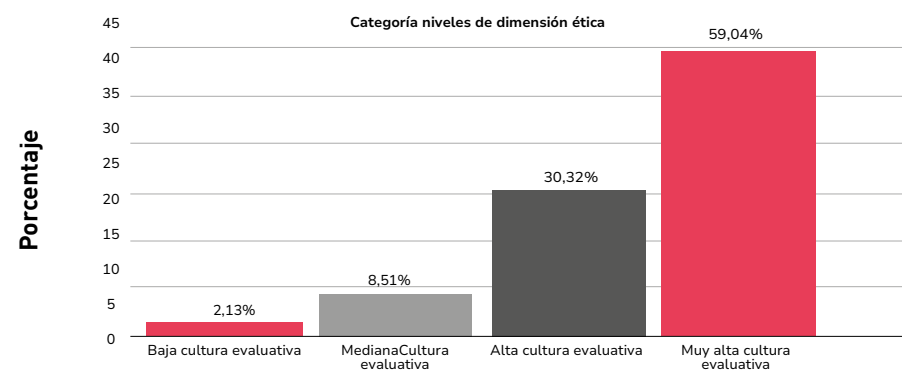
### Resultados

Los resultados obtenidos son los siguientes:

**Tabla 1.** Percepción de la dimensión ética de la cultura evaluativa del aprendizaje por los estudiantes.

CATEGORÍA niveles de dimensión ética					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja cultura evaluativa	4	8,5	2,1	2,1
	Mediana cultura evaluativa	16	30,3	8,5	10,6
	Alta cultura evaluativa	57	59,0	30,3	41,0
	Muy alta cultura evaluativa	111		59,0	
				100,0	
Total		188	100,0	100,0	100,0

Fuente. Elaboración propia



**Figura 1.** Percepción de la dimensión ética de la cultura evaluativa del aprendizaje por los estudiantes

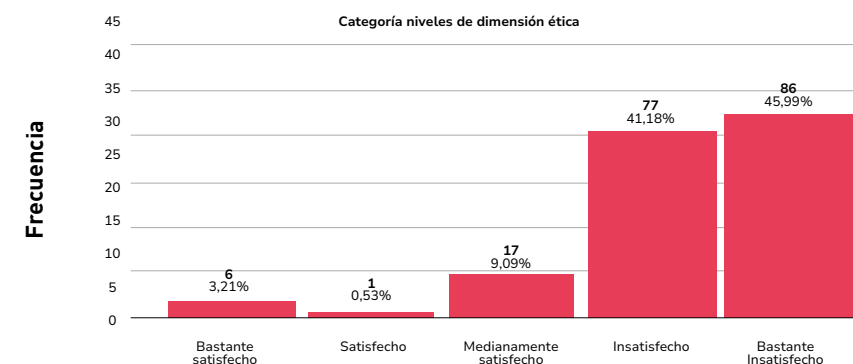
Fuente. Elaboración propia

Como se puede observar en la Figura 1, en cuanto la percepción de la dimensión ética de la cultura evaluativa del aprendizaje, los mayores puntajes se dan en las categorías Muy alta cultura evaluativa del aprendizaje (59.04%) y Alta cultura evaluativa del aprendizaje (30.32%); mientras los puntajes más bajos se dan en las categorías Baja cultura evaluativa del aprendizaje (2.13%) y Muy baja cultura evaluativa del aprendizaje (00.00%). Se observa que los alumnos en la percepción de la dimensión ética de la cultura evaluativa del aprendizaje manifiestan una clara tendencia a percibir niveles a Alta y Muy alta. Es decir, los estudiantes reconocen que existe una cultura ética en la evaluación de sus aprendizajes, ya que identifican que los criterios de evaluación son claros y objetivos y les permite reconocer qué será lo evaluado; los estudiantes valoran esta información; sino tal como lo indica Ahmadi (2022). en su investigación que la falta de presentación de una rúbrica de calificaciones detallada y completa sobre los descriptores de puntuación: les indica una falta de transparencia sobre la evaluación de su desempeño. Otro aspecto importante es el cumplimiento de fechas y entregas, sino tal como lo indica (Molina et al, 2022). lo pueden percibir como poco ético en el desarrollo de la evaluación dar "múltiples oportunidades de evaluación" que ya estaba definida para una fecha.

**Tabla 2.** Percepción de la dimensión ética de la satisfacción de los estudiantes

CATEGORÍA niveles de dimensión ética				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Bastante satisfecho	4	3,2	3,2
	Satisfecho	16	5	,5
	Alta cultura evaluativa	57	9,1	9,1
	Insatisfecho	111	41,2	41,2
	Bastante Insatisfecho		46,0	41,2
Total		188	100,0	46,0

Fuente. Elaboración propia



**Figura 2.** Percepción de la dimensión ética de la satisfacción de los estudiantes. Fuente. Elaboración propia



**Tabla 3.** Correlación entre la percepción de la dimensión ética de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes

Correlaciones				
			Dimensión	TOTAL Satisfacción del estudiante
<b>Rho de Spearman</b>	Dimensión ética	Coeficiente de correlación Sig. (Bilateral) N	1.000	,409**
			188	,000
			TOTAL Satisfacción del estudiante	184
	TOTAL Satisfacción del estudiante	Coeficiente de correlación Sig. (Bilateral) N	409	1000
			000	
			184	184

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

**Fuente.** Elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 3, el nivel de correlación entre la percepción de la dimensión ética de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción del estudiante es ( $r = ,409$ ); lo que significa que existe una correlación media entre las variables en estudio.

Dado que el valor de  $p ,000$  se encuentra por debajo del nivel de significancia del error máximo permitido, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis de trabajo, que existe correlación mediana entre la percepción de la dimensión ética de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción del estudiante.

En consecuencia, se evidencia la relación media entre la percepción de la dimensión ética de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción del educando. ( $0.000 \leq 0.05$ ).

La cultura evaluativa del aprendizaje es el conjunto de ideas, creencias, costumbres, prácticas y normas que llevan a las personas a tomar cierta posición frente a las evaluaciones del aprendizaje, mientras que la satisfacción del estudiante es el proceso valorativo que cumple las expectativas sobre un deseo que se espera o se pretende lograr.

### Conclusiones

La estadística evidencia que existe una relación significativa ( $r = ,549$ ) entre la percepción de la dimensión pedagógica de la cultura de la evaluación del aprendizaje y la satisfacción del estudiante universitario. ( $0.000 \leq 0.05$ ). Los resultados estadísticos manifiestan que los aspectos pedagógicos como la aplicación de diversos instrumentos, tipos de evaluación y modalidades durante el proceso de evaluación, inciden en la satisfacción de los estudiantes.

La investigación demuestra que existe evidencia estadística de la relación media entre la percepción de la dimensión ética de la cultura de la evaluación del aprendizaje y la satisfacción del alumno universitario ( $0.000 \leq 0.05$ ). A partir de este resultado, se puede apreciar que el cumplimiento docente respecto a las fechas, indicaciones, duración y regulación de las indicaciones en las diversas evaluaciones repercute en el nivel de satisfacción del estudiante.

Es importante que los docentes den prioridad a la cultura evaluativa del aprendizaje, no solo porque existe evidencia de una relación significativa con la satisfacción de los estudiantes, sino porque la evaluación es parte de los procesos pedagógicos. Esta no debe ser entendida como sanción ni ser motivo de amedrentamiento para los estudiantes, sino como parte del proceso de formación de profesionales. Una adecuada cultura evaluativa guía el proceder y la actitud de docentes y estudiantes frente a la evaluación.

### Referencias bibliográficas

Ahmadi, R. (2022). Percepciones de los estudiantes sobre la voz de los estudiantes en la evaluación en el contexto de Irán: la dinámica de la cultura, las relaciones de poder y el conocimiento de los estudiantes. *Investigación y desarrollo de educación superior*, 41(2), 211-225. DOI: 10.1080/07294360.2021.1882401

Arancibia, M. L.; J. Cabrero; I. Valdivia (2019). Comparative study between teachers and students on acceptance and use of technologies for educational purposes in the Chilean context. *Apertura*, 11(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1440>

Brookhart, S. M., y McMillan, J. H. (Eds.). (2020). *Evaluación en el aula y medición educativa*. Routledge.

Borgobello, A., Sartori, M., & Sanjurjo, L. (2020). Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y expectativas de docentes universitarios de Rosario, Argentina. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(30), 41-58. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-263>

Darabi Bazvand, A. (2023). Exploring student teachers' perceptions of assessment ethics across university-based teacher education programs in Iran. *Language Testing in Asia*, 13(9). <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00205-1>.

Castillo, A. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Recuperado de [http://www.col.luz.edu.ve/images/stories/descargas/curriculo/evaluaciducativa\\_de\\_aprendizajes\\_y\\_competencias.pdf](http://www.col.luz.edu.ve/images/stories/descargas/curriculo/evaluaciducativa_de_aprendizajes_y_competencias.pdf)

Delgado Sánchez, U., & Martínez Flores, F. G. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la universidad ante el COVID-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22), <https://doi.org/10.32870/dse.voi22.829>



Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, VM, Carter-Tuhillier, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa y compartida sobre la autopercepción de las competencias adquiridas en la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44 (2), pp. 55-77. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n2/0718-0705-estped-44-02-00055.pdf>

Hussain Alkharusi, Ali Mahdi Kazem, y Ali Al-Musawai. (2011). Conocimientos, habilidades y actitudes de los maestros en servicio y en formación en la medición educativa. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113-123. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.560649>

Molina, M., Pascual, C. Y López, M. (2022). Los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria española. *Perfiles educativos*, 44 (177), pp.96 – 112. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.177.60222>

Fernández, M. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24), 1-43.

García, B. (2001). La cultura de la evaluación como proceso de mejora en un centro educativo. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada- España

Hernandez, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta.Ed.). México D.F.: Mc Graw Hill Education

Ruiz-Morales, Y., García-García, M., Biencinto-López, C., & Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-15.

Singh, S., Kaur, C., et al. (2022). Desafíos y necesidades de los profesores de ESL en la implementación de la evaluación de carpetas como evaluación alternativa en la enseñanza del inglés. *Asian Journal of University Education*, 18(3), 710-723. ISSN 2600-9749. <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/AJUE/article/view/18955>. doi: <https://doi.org/10.24191/ajue.v18i3.18955>

Tierney, R. D. (2015). Altered grades: A grey zone in the ethics of classroom assessment. *Assessment Matters*, 8(5), 5-30.

Jeniffer Doris Garcia Chauca

Universidad Privada del Norte

[jeniffer.garcia@upn.edu.pe](mailto:jeniffer.garcia@upn.edu.pe)

Elisa Montoya

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

[elisamontoyac@unife.edu.pe](mailto:elisamontoyac@unife.edu.pe)



# La práctica reflexiva durante una educación a distancia

**Carolina Hernández Mata** • hernandezm@enoi.edu.mx • Blanca Patricia Rojas Suaste.  
bprojass@enoi.edu.mx // **Ignacio III Arana García** • iaranag@enoi.edu.mx • Profesores de la  
Escuela Normal Oficial de Irapuato, Gto., México

## Resumen

Tras una amenaza sanitaria en el 2020, las actividades a nivel mundial fueron abruptamente modificadas, incluida la correspondiente a la educación, la presente investigación centra su mirada en conocer las condiciones en las que desarrollaron las prácticas reflexivas las estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Oficial de Irapuato en el periodo de febrero a julio del 2020 bajo una modalidad de educación a distancia.

El enfoque de la presente es cualitativo, con el método de estudio de caso, haciendo uso de la técnica de análisis de documentos siendo los informes que realizaron cada una de las estudiantes una vez que tuvieron su periodo de jornada de práctica docente.

En los hallazgos se identifican los dilemas que enfrentaron las normalistas para realizar sus prácticas reflexivas al inicio de la pandemia, las cuales fueron: realizar la planeación en cuestión del diseño de las actividades y los recursos en consideración a la atención a la diversidad de circunstancias económicas y sociales de los alumnos, las vías de comunicación, la empatía y la sensibilidad, expresando la reafirmación de su vocación a la docencia.

## Palabras Clave.

Jornada de práctica, práctica reflexiva, educación a distancia.





## Introducción

En diciembre del 2019 una alerta latente sobre un nuevo virus amenazante que brotó en China tenía a la expectativa a todo el mundo sobre su evolución y propagación. En México en marzo del 2020, se comenzaron a tomar medidas sanitarias para detener los contagios, fue hasta finales de abril que se determinó que algunas actividades, entre ellas las educativas, se realizarían a distancia.

La formadora de docentes la Escuela Normal Oficial de Irapuato, retomó sus actividades académicas, vislumbrando una de gran reto, las jornadas de práctica, pues como las dinámicas comenzaban a retomarse en casa y adaptándose a las posibilidades tanto de las autoridades educativas, como de cada centro escolar que atendía las necesidades de sus alumnos.

Es así como, surgió la necesidad de esta investigación de conocer las condiciones en las que desarrollaron las prácticas reflexivas de la generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, lo que se presenta es el resultado parcial de un estudio longitudinal, mostrando lo correspondiente del cuarto semestre en el periodo de febrero a julio del 2020 bajo una modalidad de educación a distancia.

La pregunta que guía de esta investigación es: ¿Cómo fueron las prácticas reflexivas durante una educación a distancia de las estudiantes el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar?

## Desarrollo

El paradigma donde se suscribe esta investigación es el fenomenológico, bajo el método de estudio de caso instrumental, en donde se implementará el análisis de documentos, en específico los informes de práctica docente, elaborados al término de la práctica docente del cuarto semestre.

El caso se integra por veintitrés estudiantes que colaboraron en esta investigación al permitirnos analizar los informes elaborados tras la realizar sus actividades de práctica docente del curso “Estrategias de trabajo docente”, de manera presencial sería su primera jornada de práctica, donde implementaría sus planeaciones en las aulas de los preescolares, sin embargo, la dinámica ahora fue distinta, cada una de ellas fue asignada a una educadora que accedió a colaborar.

Una de las técnicas de las cuales se hizo uso para recuperar información sobre el proceso de análisis y reflexión dentro del informe de práctica de las estudiantes normalistas, es el análisis de contenido y para ello se ha recurrido Bardin que lo define como “conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (2002, p. 23).

Es importante realizar definición de cómo estamos concibiendo así la práctica reflexiva, para ello retomamos la definición de la autora Àngels Domingo Roget, investigadora

del tema que expresa quién determina que es una metodología en donde retoma como elementos principales de partida la experiencia del docente en su correspondiente contexto y la reflexión que ejerce de su propia práctica. Hace énfasis en la experiencia tanto personal como profesional y no del saber teórico, tiene la intención de una autoformación como producto de una reflexión en y sobre la práctica (2008).

Se concibe pues que, las estudiantes durante este tiempo de pandemia realizaron prácticas reflexivas, puesto que, a partir de su experiencia que involucra necesariamente sus conocimientos tanto disciplinares, pedagógicos, curriculares y didácticos, daban respuesta a diversas vicisitudes que se les presentaban día con días y que tenían que darle una solución a la labor educativa existente.

Pues bien, una vez asignadas estudiantes a educadoras, las primeras entablaron comunicación por teléfono, videollamada o mensajería, estos recursos ayudaron para poder realizar las entrevistas que permitirían recuperar información del contexto donde se desarrollarían las prácticas, y en los posterior deberían realizar sus propuestas de intervención y de acuerdo a sus contextos, realizar sus jornadas de práctica, en lo posterior recuperaron en un informe sus impresiones de ello. A continuación, se presenta la información proporcionada por estos escritos:

Algunas de las estudiantes realizaron sus planeaciones de acuerdo con lo que sus autoridades educativas les solicitan, siete educadoras hicieron mencionaron que las entregaban cada quince días, mientras seis docentes semanalmente, abordando en ellas todos los campos formativos y área de desarrollo personal, una profesora expresó que, la supervisora con fines de unificar y tener mayor certeza de qué se haría durante esta educación a distancia, envió un formato, el cual constaba de aprendizaje esperado y actividades diarias.

Cinco educadoras hicieron la petición de considerar en las planeaciones actividades claras, sencillas, y que no demandaran demasiado tiempo para su realización, siendo conscientes de los diversos entornos de los niños, algunos con apoyo de sus abuelos, vecino, familiar, padre o madre de familia, los cuales se les complicaba comprender aquello que se les solicitaba.

El medio de comunicación mayormente utilizado por las docentes es el WhatsApp siendo que quince educadoras los emplearon, dos de ellas no crearon un grupo, fue a través de la vocal que fugió como enlace y quién enviaba las actividades a los padres y los anteriores a su vez las evidencias a esta misma señora, quien hacía llegar todo a la profesora, la justificación sobre lo anterior fue que así lo establecieron desde la supervisión escolar que no quería que se involucraran sus datos personales por seguridad.

Además de hacer uso del WhatsApp, una sola docente hizo uso de la red social Facebook para compartir las planeaciones y materiales, con la finalidad de que los padres de familia ahí también subieran las evidencias, mientras que, cuatro educadoras realizaron



materiales audiovisuales, llamadas de teléfono y videollamadas para poder enriquecer la planeación enviada y clarificar lo que se les solicitaba, pero no era el único fin, pues también lo hacían para retroalimentar las evidencias de los niños y también para motivarlos, siendo que mandaban audios e imágenes para alentar tanto a padres de familia como a los niños, fortaleciendo así la comunicación del aula.

La motivación fue un factor de influencia para los padres de familia y los niños que tenían que enviar las evidencias de las actividades solicitadas, pues se dio a conocer que el casi el 50% de los alumnos cumplía con las mismas, en su mayoría se desconocían los motivos de la ausencia de comunicación de algunos padres, mientras que algunas docentes hicieron mención de que las familias, no tenían los recursos de: de servicio de internet, impresora, celular o dinero para hacer recargas y poder descargar lo que enviaban de la escuela. Una estudiante expresó su preocupación ante lo antes mencionado:

**E3:** En verdad considero que es muy difícil esta situación por la que estamos pasando, aunque nosotros como docentes queramos dar todo de nosotros, habrá cuestiones que no nos lo permitan, precisamente ahora con este grupo hay 8 niños que no están recibiendo educación quizá de ningún tipo, que el aprendizaje que habían logrado hasta ahora tal vez se vea averiado, estancado, sería bueno pensar que no y que espero así sea.

Otra estudiante a partir de la entrevista que le hizo a la educadora tutora, comienza a ser consciente y expresa empatía ante la realidad de los niños y sus familias, y que sus condiciones son un factor determinante para la respuesta ante el llamado a realizar las actividades propuestas por la docente del Jardín de Niños:

**E21:** El que solo tenga evidencias de 7 alumnos es muy preocupante para la docente, pero a la vez no tan sorprendente ya que desde el inicio del ciclo escolar no tenía apoyo e iniciativa de los padres de familia. La docente me comentó que las condiciones por las que pasa la colonia no son las más favorables, por lo tanto, los padres de familia tienen que trabajar todo el día para poder llevar sustento a casa y de esta manera se deja a un lado la educación de sus hijos.

Cabe resaltar la disposición de un centro escolar considerando tanto la participación de los padres de familia, como de la directora y maestras para disponer de los recursos financieros para hacer uso de un servicio de transporte (Uber) para enviar tareas y cartas en ambas direcciones.

Finalmente presento dos fragmentos de dos estudiantes, una de ellas sintiendo identidad por su profesión y sus palabras denotan orgullo y la segunda asume su rol con compromiso y responsabilidad tras sentirse parte de un equipo que aun así en el asilamiento continuaron laborando:

**E22:** Pero ¿es hoy cuando los educadores descansan? La respuesta es no. Hoy las/los docentes y las/los docentes en formación más que nunca demostramos

que nuestro compromiso con la educación va más allá de una profesión, que, al igual que un fénix, nos reconstruimos, las necesidades las transformamos en oportunidades buscando herramientas que nos vuelven cada vez más fuertes, nos innovamos, nos preparamos, atendemos las circunstancias porque nuestro objetivo de ver mejorara nuestra sociedad no descansa, nuestro deseo de hacer la diferencia hoy más que nunca despierta.

**E15:** Es una gran responsabilidad de la sociedad la que tengo en mis manos, educar a los futuros ciudadanos es por ello de vital importancia que tome en cuenta el contexto y situación que están enfrentando para ofrecer actividades de acuerdo a sus posibilidades, y que sean interesantes y lúdicas para que los niños que están enfrentando esta situación de encierro y de crisis económica, la tarea la vean como una oportunidad para hacer algo divertido que esperan que los sorprenda y lo más importante que aprendan.

### Conclusiones

Este incidente crítico en su formación hizo que las estudiantes se percataran de nuevas necesidades formativas y la pertinencia de iniciar a formar a sus alumnos en otras modalidades, implementar nuevas formas de dialogar e informarse y desplegar estrategias de manera emergente para poder adaptarse a la ruptura en la normalidad. No obstante, lo anterior fue insuficiente debido a las grandes barreras que supone la brecha digital con la falta de insumos de hardware y equipos, aunado a la pobre y costosa infraestructura de conectividad digital que impidieron una interacción adecuada puesto que los instrumentos que se usaban para la recuperación de información se basaban primordialmente en chats vía web, videollamadas basadas en datos y reuniones asíncronas.

La situación presentó algunas aristas positivas, hubo padres que se vieron aproximados de manera abrupta al proceso de formación de sus hijos, lo que ocasionó que tuvieran mayor interacción con las actividades formativas y por ello una mayor empatía y apoyo a las actividades de las normalistas.

Por su parte las normalistas, identificaron dentro de su profesión, una realidad existente y que esta no es esporádica, sino permanente, la incertidumbre y las dudas que surgen de ella para poder actuar a pesar de las condiciones que se presenten, y es que, pudieron constatar que la labor de los docentes tiene que continuar a pesar de lo inimaginado y que lo incierto es lo único cierto que les espera en su práctica docente.

Queda como un aliento que, esta generación tuvo a bien a recuperar información para poder actuar desde lo humano, desde la conciencia, y que sus prácticas reflexivas actuaran sobre una experiencia propia siendo empáticas con sus alumnos y así, poder llevar a cabo la tarea educativa.



## Referencias

- Area, Manuel y Adell Jordi. (2009) *e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. En De Pablos, Juan. Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe. España. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/216393113\\_ELearning\\_ensenar\\_y\\_aprender\\_en\\_espacios\\_virtuales](https://www.researchgate.net/publication/216393113_ELearning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales)
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- DOF: 6/03/2020. *Diario Oficial de la Federación*. 15 de marzo de 2020.
- Domingo A., (2008). La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros /as. Evaluación de un modelo. Barcelona:Universitat Internacional de Catalunya.
- Domingo A., Gómez, M. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica. España: Paidós.
- Perrenoud, Ph. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Quinta reimpresión. México: Graó.
- Schön, D. (1998). El Profesional Reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós.
- SEP. (2012). El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres, Mónica y López, Cecilia. (2015). Modalidades, sistemas y opciones educativas en México, ¿es posible un acuerdo de bases conceptuales? En: Zubieta, Judith y Rama, Claudio/Coords. La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria. Virtual Educa. México. Extraído de: <https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2015/la-educacion-a-distancia-enmexico.pdf>
- Uresti García, O. D., Vázquez Jacob, C. O. y López García, B.A. (2021). *La práctica Profesional de docentes en formación de una Escuela Normal de San Luis Potosí: una mirada a la planeación didáctica en la educación a distancia*. Cuarto Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. [https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5553-3198-Ponencia-doc\\_.pdf](https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5553-3198-Ponencia-doc_.pdf)
- Van Maanen, J. (1997). "Linkg ways of knowing with ways of being practical". Curriculum Inquiry, vol. 6, nº 3, pp. 205-208
- Villalpando, I. (2020). *La escuela mexicana ante la pandemia: diagnóstico y escenarios posibles*. Faro Educativo, Apunte de política No 9. INIDE-UIA.

Carolina Hernández Mata

[hernandezm@enoi.edu.mx](mailto:hernandezm@enoi.edu.mx) ·

Blanca Patricia Rojas Suaste.

[bprojass@enoi.edu.mx](mailto:bprojass@enoi.edu.mx)

Ignacio III Arana García

[iaranag@enoi.edu.mx](mailto:iaranag@enoi.edu.mx) ·

Profesores de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, Gto., México





# Evaluación de las habilidades motrices básicas a partir del modelo pedagógico “Autoconstrucción de Materiales” en niños de primer grado del Centro de Educación Básica Juliana Vásquez, Intibucá, Intibucá, Honduras.

Eber Nahúm Irías Fuentes • Universidad Pedagógica Nacional // Francisco Morazán (UPNFM) • Honduras.  
eirias@upnfm.edu.hn • eberces27@hotmail.com

## Resumen

El estudio describe la experiencia en la aplicación del modelo educativo “Autoconstrucción de Materiales” sobre las habilidades motrices básicas de niños de primer grado, se utilizó un método cuasi-experimental, aplicando una prueba de habilidad motora denominada “Guía de observación de Habilidades Motrices Básicas” para identificar sus habilidades motrices básicas (al inicio y al final). Se emplearon intervenciones didácticas a grupo un control y un grupo de estudio.

El objetivo principal fue evaluar los efectos del modelo sobre las habilidades motrices; aplicando el modelo pedagógico, volver aplicar el test y, culminando con la propuesta de elaboración de una guía didáctica dirigida a formadores sobre cómo iniciar y desarrollar el modelo pedagógico.

En el presente estudio solamente se consideraron las habilidades de lanzamiento, carrera y salto, como habilidad de desempeño natural del cuerpo y no como una disciplina deportiva específica. Entre los resultados principales están: la habilidad que mejor desarrollaron en su mayoría con un 52% es la de lanzamiento, sin embargo, la habilidad de carrera por la naturaleza del ser humano siempre mejoró; la habilidad de salto, mejoró un 8% en relación a los resultados preliminares.

## Palabras clave

Autoconstrucción de materiales, estrategias, habilidades motrices básicas, educación física.





## Introducción

En el contexto educativo de Honduras, en los Centros de Educación Básica <CEB> existen docentes de distintas áreas; sin embargo, pocos centros cuentan con especialistas en Educación Física <EF>, esto debido a que las leyes educativas en Honduras a nivel básico no contemplan la contratación de docentes del área, lo cual fue plasmado en el diario oficial la Gaceta (2019), en su acuerdo 09-SE-2019 (p. 4) sobre los requisitos para impartir clases en I y II ciclo (1er a 6to grado) en educación básica.

Al respecto, la Ley Fundamental de Educación de Honduras (2014), bajo el reglamento de la Educación Física y Deportes, título II, artículo 5 menciona que esta clase es obligatoria en todas las modalidades educativas del sistema educativo; sin embargo, en el artículo 12 del mismo, menciona que dicha área será impartida por personal “calificado” y “competente”. También, el artículo 13 menciona que puede ser nombrado un docente con las “competencias correspondientes” y además de ello “nombrado al efecto”. Con esto se imposibilita la contratación de docentes de EF capaces de promover aprendizajes significativos, con abanico de modelos pedagógicos y estrategias de calidad, con el fin de optimizar las habilidades motrices que se necesitan en los primeros ciclos de educación.

Desde la perspectiva profesional podría suceder que el docente que imparta la clase de EF puede generar inconvenientes al momento de aplicar modelos educativos que no favorezcan un aprendizaje integral en los estudiantes, también se le suma la poca capacitación anual. Estas situaciones se logran ver en casi todos los centros educativos gubernamentales, son pocos los que cuentan con un docente de EF en su centro escolar.

En este sentido, el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica de Honduras <DNCEB> propone un modelo pedagógico tradicional para trabajar la EF, este modelo hace que cada docente proporcione las ideas a través de la disciplina y la repetición. Por lo tanto, inhibe la creatividad y la imaginación, donde el niño no pueda expresar sus ideas y su desarrollo cognitivo.

Es importante mencionar que la mayoría de los CEB se ven limitados de recursos didácticos, se le presta poca atención al desarrollo integral, escaso interés en generar un aprendizaje significativo en la clase, y es por ello que las personas consideran que la EF se limita solo a correr, patear un balón; olvidándose de los procesos pedagógicos para adquirir su desarrollo motriz mediante modelos innovadores que se adapten a la realidad educativa del país, y que su desarrollo integral no solo pase por la práctica, sino por conjugar sus capacidades afectivas, sociales y cognitivas para mejorar sus habilidades motrices básicas.

Le Boulch (2001), describe que los aprendizajes fundamentales (en este caso, las habilidades motrices básicas) *engloban las etapas finales de pre-básica e inicios de la primaria y que se es el tiempo fuerte para aportar una mejor solución al fracaso escolar ya que este es indispen-*

*sable para dotar al niño al éxito y que un requisito previo es el trabajo psicomotor que se debe de promover* (pp. 211-212).

Por consecuencia, los beneficios que se puede tener al implementar un modelo pedagógico que integre el aprender haciendo, creando materiales reutilizables que esté relacionado con la problemática de los niños y que se tenga una visión clara sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF, se desarrolló durante un semestre el modelo de “Autoconstrucción de Materiales” de Fernández-Río, Calderón, Hortiguera Alcalá, Pérez-Pueyo, & Aznar Cebamano, 2016, (pp. 66-67). Un modelo constructivista, pertinente, social, amigable con el ambiente que desarrolla la integralidad de la persona y por su característica de hibridación y que puede desarrollarse integralmente en todos los bloques de contenido de CNB.

Esta investigación fue aplicada durante la Pandemia COVID-19, con el permiso de los padres de familia y autoridades educativas, solamente fue aplicada a un centro educativo, autorizado para impartir clases de manera limitada por las medidas de bioseguridad de ese momento.

## Desarrollo

Los efectos sobre los modelos pedagógicos en EF en Honduras han sido poco estudiados, el gremio magisterial y las escuelas de EF han hecho aportes significativos, pero en zonas rurales se hace difícil poder encontrar basta información que pueda evidenciar el avance en el área y así tener un punto de partida para seguir trabajando.

Fernández-Río y otros (2016), hace mención que el modelo de Autoconstrucción de Materiales *“es un modelo emergente capaz de ajustarse a las necesidades de los estudiantes... ayuda a crear una conciencia de respeto por el material, por su cuidado... e implica a docentes, estudiantes y familias”* p. 73. Por otro lado, Méndez-Giménez (2018), indica que *“pueden beneficiarse a nivel cognitivo, físico, afectivo y social cuando participan activamente en estos procesos de construcción, explotación compartida y experimentación lúdica a través de esos recursos”* p. 311.

Las características del modelo permiten mejorar aspectos importantes, en este caso, las habilidades motrices básicas, ya que el desarrollo y automatización son pilares en la educación motora, son la puerta de acceso a otros elementos psicomotores que se consolidan en edades más avanzadas.

Indagando la literatura se encontraron estudios que respaldan la importancia de las HMB en infantes de primer grado en Europa: Díaz Lucea (1999), López Ros (2013), Ureña Ortín, Ureña Villanueva, & Alarcón López (2008), Bucco-dos Santos & Zubiaur-González (2013). Y, en Latinoamérica: Campo Ternera (2010). Los diferentes autores se basan en la necesidad de mejorar, aplicar, desarrollar la clase de EF en los primeros años de escolaridad mediante métodos innovadores.



Piaget menciona en sus etapas de aprendizaje; el período preoperacional que, específicamente en la etapa intuitiva (4-7 años) *el ensayo-error puede hacerle descubrir intuitivamente las relaciones correctas*, (Castilla Pérez, 2014, p. 20). Por otro lado, Gil Madrona, Contreras Jordán, & Gómez Barreto (2008), citando a Howard Gardner hacen énfasis en la importancia del desarrollo de la inteligencia kinestésica y que hay una diferencia entre lo hereditario y lo aprendido (p. 76).

El presente trabajo utilizó un enfoque cuantitativo, el alcance fue descriptivo; en este caso, responder como el modelo pedagógico causa incidencia positiva en los niños, desde elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Es un tipo de estudio cuasiexperimental; el grupo B (grupo investigativo) creó el material educativo y el grupo A (grupo control) se les facilitaron dichos materiales.

El estudio se realizó en medio de la Pandemia COVID-19, por lo tanto, hubo algunos elementos que cambiaron en las clases de EF (temporalidad, dimensión de la clase, materiales, actividades). La aplicación del estudio comienza con la solicitud a la Secretaría Departamental de Educación, para poder convocar a los niños a clases semipresenciales una vez a la semana, la respuesta fue que solo se podría dar la clase media hora y en los cuales portarán mascarilla y gel de mano. Por otra parte, se envió una hoja de autorización a cada padre/madre de las secciones del grado en el cual también exoneraba a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán <UPNFM> y demás implicados por cualquier enfermedad que pudiera pasar, del total solo 2 padres no firmaron, por lo tanto, no se tomaron dentro del estudio.

Se convocó a padres de familia para explicar cómo se iba a impartir las clases de: la elaboración de materiales para las clases que se comenzó en la escuela y se terminó en casa, después las instrucciones sanitarias; igualmente era importante que cada niño llevara su material a la clase, como también se hizo un horario para que asistieran grupos de ocho niños en diferentes horarios.

La primera semana se realizó el pretest, en las siguientes ocho las intervenciones didácticas eran las clases para mejorar las habilidades motrices básicas y la última semana fue para el postest.

Para la selección de la población, fue de manera intencional considerando que en pandemia fue el centro educativo que menos exigió requisitos para el estudio; se seleccionaron las dos únicas secciones A (14 niñas y 11 niños) y B (16 niñas y 9 niños) de primer grado. La población objeto inicialmente fueron 52 estudiantes de primer grado del Centro de Educación Básica Juliana Vásquez matriculados en el centro educativo de la ciudad de Intibucá en el año 2021.

Se realizó un pretest para saber el nivel con el que estaban las habilidades motrices básicas de salto, lanzamiento y carrera; después la intervención didáctica de siete semanas de clase para después realizar un postest y saber si hubo diferencias en sus HMB.

Para la recolección de datos se modificó la pauta de observación del instrumento de Gamboa Jiménez (2010) denominado "Protocolo de Aplicación Pauta de Observación conductas Motrices Presencia o Ausencia Patrones Fundamentales de Movimiento". Se utilizó una escala de valoración tipo Likert el cual está diseñado bajo los siguientes criterios: necesita mejorar (1), regular (2), satisfactorio (3), notable (4), excelente (5), no lo hizo (6).

También, dentro del estudio participaron 4 estudiantes del espacio pedagógico de Práctica Profesional II de la carrera de Educación Básica para I y II ciclo de la UPNFM como recurso humano para la intervención didáctica y se seleccionaron de la siguiente forma:

1. Estudiantes que actualmente estén cursando un espacio pedagógico-didáctico del área de educación física.
2. Estudiantes que tengan mejor índice y mayor desarrollo motor.
3. Taller sobre como impartir clases.
4. Simulación de clases.
5. Protocolos sobre generalidades del estudio.

### Análisis

Se debe de tomar en cuenta que el estudio se realizó en un momento histórico de pandemia, en el cual estos niños volvían al aula de clase después de más de un año de confinamiento, esto quiere decir que los niños evaluados recibían clases formales de EF por primera vez, asumiendo que tendría un impacto en las actividades y los resultados. El total son de 50 niños y niñas, 25 en cada sección.

Tabla 1. Grupo control: edad del niño

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Cinco años	1	4.0
	Seis años	19	76.0
	Siete años	3	12.0
	Ocho años	1	4.0
	Nueve años	1	4.0
	<b>Total</b>	25	100.0
Lo pedagógicamente correcto de comenzar la vida escolar en I ciclo, es de 6 años, pero se trabajó con varios niños de otras edades, como se puede ver en el cuadro, ese dato influye en los resultados generales del estudio, ya que, a mayor edad, el niño (por criterio propio) debe de ir mejorando sus habilidades motrices básicas.			

Fuente. Elaboración propia

**Tabla 2.** Grupo de estudio: edad del niño

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Cinco años	5	20.0
	Seis años	14	56.0
	Siete años	5	20.0
	Ocho años	1	4.0
	Total	25	100.0

En esta sección también hay una cantidad de niños que no están su edad acorde a su grado escolar, esto logrará un análisis general distinto a lo que se espera, ya que, en estos casos, el nivel madurativo motor se notó en las clases.

**Fuente.** Elaboración propia

La cantidad de niños que no están en su edad para su grado representa 22%, ya que en el sistema educativo hondureño y según el comunicado N° 003-DDE10-DDE de la Dirección Departamental de Educación de Intibucá, los niños pueden matricularse en primer grado teniendo 5 años con 8 meses.

**Tabla 3.** Grupo control: Habilidad motriz básica de carrera

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	25	25
Perdidos	0	0
Media	2.0400	3.3600
Desviación. típi.	1.09848	.90738

Hubo mejoría de la habilidad de carrera, la media fue de 1.32, esto se puede percibir como la necesidad de poner en actividad física a los niños, ya que están comenzando su vida escolar. Se puede incidir que como ser una habilidad natural y muy común en el ser humano, ocupa un alto grado de mejora.

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 4.** Grupo de estudio: Habilidad motriz básica de carrera

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	25	25
Perdidos	0	0
Media	2.0400	3.3600
Desviación. típi.	1.09848	.90738

A medida que se avanzó en las actividades, se notó una mejoría significativa en carrera en línea recta.

**Fuente:** Elaboración propia

La carrera como habilidad natural del cuerpo, por si sola se desarrolla en cada ser humano en sus inicios de vida escolar, o antes, pero en este caso, se influía mucho en la técnica del braceo y la zancada, claro que se puede decir que, sin material de apoyo también mejora, pero como educadores físicos sabemos de la importancia que tiene esta habilidad en las otras habilidades, ya que una carrera correctamente realizada, podrá conjugarse con los saltos y lanzamientos.

**Tabla 5.** Grupo control: Habilidad motriz básica de lanzamiento

		Pretest: El niño o la niña deberá lanzar con ambas manos, un balón de gimnasia rítmica hacia adelante sobre el nivel de sus hombros.	Posttest: El niño o la niña deberá lanzar con ambas manos, un balón de gimnasia rítmica hacia adelante sobre el nivel de sus hombros.
N	Válidos	25	25
	Perdidos	0	0
Media		1.6800	3.4400
Desv. típi.		1.43527	.76811

El 80% de los niños estaban de "regular" en el pretest, sin embargo, al final pasaron el 84% entre "satisfactorio" y "excelente". Esto fortalece la propuesta de mayor número de materiales manipulativos, mejores resultados positivos habrá.

**Fuente.** Elaboración propia

**Tabla 6.** Grupo de estudio: Habilidad motriz básica de lanzamiento

		Pretest: El niño o la niña deberán lanzar con ambas manos, un balón de gimnasia rítmica hacia arriba y bajo el nivel de sus hombros.	Posttest: El niño o la niña deberán lanzar con ambas manos, un balón de gimnasia rítmica hacia arriba y bajo el nivel de sus hombros.
N	Válidos	25	25
	Perdidos	0	0
Media		2.1200	3.7600
Desv. típi.		.66583	.92556

En el pretest, el 56% se encontraba en "regular", al final de la intervención, ese valor había bajado a 8%. Los demás niños ya han mejorado su nivel, claro en diferentes valores. Habría que ver la edad de cada uno de ellos, sin embargo, el mejoramiento es sustantivo en todas las edades.

**Fuente.** Elaboración propia

En comparación a la habilidad anterior, el desarrollo de esta se ocupa mayormente de un material para realizar la acción, y dada esta situación, se logró observar que cada niño disfruta poder tener su material y utilizarlo como herramienta, no se tenían problemas como, esperando que su compañero terminara la actividad para poder hacer comenzar ella, igualmente



se le suma una mayor cantidad de ejecuciones motrices para mejorar esta habilidad.

Otra causante de la mejoría es que los niños se sentían empoderados de la clase, ya que disfrutaban el “enseñar” a sus compañeros lo que podían hacer. A esto se le suma lo que menciona Méndez-Jiménez (2018); “*pueden beneficiarse a nivel cognitivo, físico, afectivo y social cuando participan activamente en estos procesos de construcción*” pág. 311.

**Tabla 7.** Grupo de control: Habilidad motriz básica de salto

		Pretest: El niño o la niña deberá ubicarse delante de una línea y con los pies juntos, saltará hacia atrás y seguidamente hacia delante sobrepasando la línea.	Postest: El niño o la niña deberá ubicarse delante de una línea y con los pies juntos, saltará hacia atrás y seguidamente hacia delante sobrepasando la línea.
N	Válidos	25	25
	Perdidos	0	0
Media		1.9600	3.1600
Desv. típ.		.61101	.74610
El salto en estas edades es un reto para el niño, especialmente en estas edades donde se ocupa de otros elementos para el desarrollo (equilibrio, espacio), los niños mejoraron, pero no como se esperaba, en su mayoría, pasaron del 64% “regular” a satisfactorio y regular. Es interesante que ninguno llegó a “excelente”.			

**Fuente.** Elaboración propia

**Tabla 8.** Grupo de estudio: Habilidad motriz básica de salto

		Pretest: El niño o la niña deberá ubicarse delante de una línea y con los pies juntos, saltará hacia atrás y seguidamente hacia delante sobrepasando la línea.	Postest: El niño o la niña deberá ubicarse delante de una línea y con los pies juntos, saltará hacia atrás y seguidamente hacia delante sobrepasando la línea.
N	Válidos	25	25
	Perdidos	0	0
Media		2.2800	4.0800
Desv. típ.		.67823	.90921
El salto de calidad se mejoró en sus máximos valores, donde un 44% de los niños están en los valores “excelente”, primer resultado de estos en el estudio, donde una mayor cantidad alcanza su máximo valor, cabe mencionar que en esta habilidad era donde más se utilizan y combinan ejercicios con los materiales construidos.			

**Fuente.** Elaboración propia

Al inicio, los niños sintieron un poco de confusión ya que los saltos eran dirigidos por el profesor, no como un salto natural sin pensarlo. Al darles indicaciones, su pensamiento cognitivo tuvo que procesarlas y fueron mejorando. En otras palabras, nunca habían

pensado como saltar, simplemente lo hacían, las actividades mejoraron ya que las carreras con obstáculos y saltos estilo tijera orientaban a competir entre pares para saltar con mejor calidad sus saltos.

### Conclusiones y aportes

- » Los efectos que producen al implementar este modelo pedagógico de son positivos y significativos ya que hubo mejoría en la adquisición de HMB.
- » Los beneficios que se obtuvieron son en gran manera afectivos, cognitivos y por añadidura procedimentales. Los padres estaban prestando más atención a sus hijos, los niños tenían más participación en clase, también se encontró la mejora en otros elementos que no se estaban estudiando (lateralidad y equilibrio).
- » La sección “A” mejoró un 4.4% y la sección “B” 5.08%, se demostró que estos efectos son positivos, sin embargo, se puede incidir que la crisis sanitaria pudo afectar los resultados.
- » La habilidad motriz básica que más se considera por los niños, es la de lanzamiento. En la sección A, en su mayoría estaba en 52% (regular) y subió a 56% en condiciones notables. Se puede intuir que es donde más se tenía contacto con objetos para trabajar, por lo tanto, el aplicar este modelo genera estimulación para los niños.
- » El modelo invita a que todos los niños tengan su propio material, pero se debe de ser enfático el docente debe de estar en todo momento, hay aspectos como la seguridad, compromiso y responsabilidad que se deben de tener en cuenta.
- » Se sugiere orientar el estudio para saber que tanto se mejora la lateralidad y equilibrio como también la autonomía en la realización de actividades motoras en los infantes, ya que la observación evidenció resultados positivos.
- » Actualmente se le está dando seguimiento en tres centros escolares más, se comenzó a aplicar el modelo el 24 de febrero (pretest) y (se aplicó el postest) el 28 de abril.

### Referencias bibliográficas

- Bucco-dos Santos, L., & Zubiatur-González, M. (2013). Desarrollo de las habilidades motoras fundamentales en función del sexo y del índice de masa corporal en escolares. *Cuadernos de psicología del deporte*, 13(2), 63–72. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232013000200007>
- Campo Ternera, L. A. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 26(1), 65–76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81715089008>



Contreras Jordan, O. R. (2001). *Didáctica de la educación física*. Inde.

Díaz Lucea, J. (2000). Enseñanza y Aprendizaje de Las Habilidades y Destrezas Motrices Básicas. Inde.

Directora, E., Dra, V., Ferrán, C., Jiménez Gutiérrez, A., Pereira, E. B., Paulis, J. C., Mendo, A. H., Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á., Mónica, Y., & Cebamanos, A. (s/f). **MODELOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA: CONSIDERACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA DOCENTES**. Reefd.es. Recuperado el 30 de marzo de 2023, de <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/425/414>

Fernández-Río, J., Alcalá, D. H., & Pérez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, ág: 57-80. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.695>

Gil Madrona, P., Contreras Jordán, O. R., & Gómez Barreto, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 71–96. <https://doi.org/10.35362/rie470705>

Jiménez, R. A. G. (2010). Evaluación del grado de presencia o ausencia de los patrones fundamentales de movimiento en niños y niñas de 4 y 5 años de edad pertenecientes a instituciones educativas de nivel parvulario de junji, integra y ministerio de educación de la ciudad de viña del mar. Propuesta de intervención para el logro de los patrones fundamentales de movimiento. Universidad de Granada.

Martínez, J., (2014a). Desarrollo psicomotor en educación infantil: bases para la intervención en psicomotricidad. Almería: Editorial Universidad de Almería. Disponible en: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/biblioupnfm/detail.action?docID=5192554>.

Méndez-Jiménez, A. (2013). Autoconstrucción de materiales para la enseñanza deportiva escolar: Implicaciones psicosociales y metodológicas. Researchgate. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/262674206\\_Autoconstruccion\\_de\\_materiales\\_para\\_la\\_ensenanza\\_deportiva\\_escolar\\_Implicaciones\\_psicosociales\\_y\\_metodologicas](https://www.researchgate.net/publication/262674206_Autoconstruccion_de_materiales_para_la_ensenanza_deportiva_escolar_Implicaciones_psicosociales_y_metodologicas)

Méndez-Jiménez, A., (2018). El enfoque basado en autoconstrucción de materiales. El vídeo-tutorial como estrategia de enseñanza para futuros docentes [https://www.researchgate.net/publication/325429388\\_El\\_enfoque\\_basado\\_en\\_autoconstruccion\\_de\\_materiales\\_El\\_video-tutorial\\_como\\_estrategia\\_de\\_ensenanza\\_para\\_futuros\\_docentes](https://www.researchgate.net/publication/325429388_El_enfoque_basado_en_autoconstruccion_de_materiales_El_video-tutorial_como_estrategia_de_ensenanza_para_futuros_docentes)

Ortín, N. U., Villanueva, F. U., & López, F. A. (2008). Una propuesta de evaluación para las habilidades motrices básicas en Educación Primaria a través de un juego popular: la oca. *Retos digital*, 14, 35–42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2722252>

Pérez, M. F. C. (2013). *LA TEORÍA DEL DESARROLLO COGNITIVO DE PIAGET APLICADA EN LA CLASE DE PRIMARIA*. <https://uvadoc.uva.es/>. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG-B.531.pdf?sequence=1>

Secretaría de Educación Subsecretaría. (2003). *Técnico Pedagógica. Dirección General de Currículo: Tegucigalpa*.

Zagalaz Sánchez, M. L., Moreno del Castillo, R., & Cachón Zagalaz, J. (2001). Nuevas tendencias en la Educación Física. *Contextos Educativos Revista de Educación*, 0(4), 263. <https://doi.org/10.18172/con.497>

**Eber Nahúm Irías Fuentes**

Universidad Pedagógica Nacional

**Francisco Morazán (UPNFM)**

Honduras.

[eirias@upnfm.edu.hn](mailto:eirias@upnfm.edu.hn) · [ebercesiz7@hotmail.com](mailto:ebercesiz7@hotmail.com)



# Transiciones a la formación docente: experiencias de estudiantes en tiempos de pandemia

Dra. Zulma Viviana Lenarduzzi • Instituto Superior Diamante (Entre Ríos, Argentina) • zlenarduzzi@gmail.com

## Resumen

En esta ponencia se exhibe el análisis de las transiciones a la formación docente en el contexto de emergencia sanitaria, en un ámbito institucional específico, privilegiando la perspectiva de un sujeto en particular: las y los estudiantes.

El escrito es parte de una investigación desarrollada en el marco de las convocatorias de la Dirección de Educación Superior del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (Argentina).

El referencial teórico vertebró las categorías conceptuales de transición, proyecto de vida, elección vocacional y experiencia. En la investigación, de corte cualitativo, se analizaron 20 narrativas escritas por estudiantes de los Profesorados en Educación Secundaria de Lengua y Literatura y Matemática del Instituto Superior Diamante que ingresaron en el año 2021.

Por medio del análisis temático, se identificaron las siguientes dimensiones intervinientes en las transiciones de las experiencias estudiantiles: las trayectorias de acceso a los profesorado, las razones de elección de las carreras y las proyecciones del cursado de las mismas.

Entre los principales resultados se observó que la mayoría de las ingresantes afrontó transiciones no predecibles que conllevaron cambios, y en ciertos casos, implicaron la interacción con nuevos entornos próximos modificados por el contexto pandémico, debiendo sobrellevar situaciones cotidianas complejas.

## Palabras clave

Transición, ingresantes, experiencia, educación superior.



### A modo de introducción

En esta ponencia exhibimos el análisis de las transiciones a la formación docente en el contexto de emergencia sanitaria, en un ámbito institucional específico, privilegiando la perspectiva de un sujeto en particular: las y los estudiantes.

El tópico en cuestión resulta de interés cognoscitivo con implicancias en las intervenciones de Orientación Educativa, Vocacional y Ocupacional, especialmente en términos de acompañamiento del alumnado.

Varias razones hacen de las transiciones un motivo de relieve investigativo. Por un lado, la transición de la escuela secundaria a los estudios superiores constituye un momento relevante, debido a que la elección se juega de manera significativa en la vida de los sujetos en el marco de las transformaciones aceleradas del siglo XXI. Por otro, el ingreso a las carreras de nivel superior involucra la toma de decisiones de las/os estudiantes, debiendo contemplar tanto aspectos personales como contextuales.

Asimismo, el primer año de cursado suele ser crucial en la continuidad o en el abandono de la carrera elegida. La construcción del oficio de estudiante conlleva una serie de aprendizajes que suponen la afiliación institucional e intelectual al establecimiento educativo (Coulon, 1993). Al ingresar a los institutos de formación docente, cada estudiante debe apropiarse de ciertas reglas de juego, enmarcadas en regulaciones complejas.

También adquieren importancia los sucesivos cambios de carrera en el nivel superior, la suspensión de los estudios de modo temporario o definitivo, y el retorno a los mismos, lo que evidencia el pasaje a nuevas transiciones y la construcción de trayectorias discontinuas.

De manera que las transiciones adquieren nuevas particularidades en escenarios sociales signados por la incertidumbre: son más dinámicas, abiertas y discontinuas. Por consiguiente, analizarlas como un proceso lineal y homogéneo extensible a todas/os las/os jóvenes y adultas/os, puede resultar reduccionista. Más bien se asiste a la consolidación de trayectorias formativas fragmentarias, plurales y diferenciadas en función de determinantes estructurales que condicionan las oportunidades vitales, la motivación y las expectativas y, por tanto, las formas de acción individual y colectiva.

Ahora bien, acometer estos procesos presenta ciertas peculiaridades con la irrupción de la pandemia de COVID-19 en un mundo desconcertante y ambivalente. La educación, como esfera de la sociedad atravesada por profundas desigualdades estructurales y dinámicas (Fitoussi y Rosanvallon, 2007), queda sujeta a cambios apresurados. La enseñanza virtual adquiere protagonismo en tiempos de cuidado de la salud en que el espacio de lo público permanece suspendido. El desarrollo de la escolarización, mediada en el hogar, visibiliza la brecha digital en términos de acceso, disposición y uso de dispositivos digitales

(Dussel, 2011). Se trata de una virtualización de la enseñanza forzada, en la que muchas/os adolescentes, jóvenes y adultas/os fueron convidadas/os de piedra.

Como parte de una investigación más amplia ya finalizada y titulada “Transiciones y trayectorias de las/os estudiantes de primer año de los Profesorados en Educación Secundaria de Lengua y Matemática del Instituto Superior de Diamante. Efectos y alteraciones en tiempos de pospandemia”, desarrollada en el ámbito de las convocatorias de la Dirección de Educación Superior del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (Argentina), en este escrito se presenta el análisis de narrativas de las/os estudiantes de ambos profesorado que ingresaron en el año 2021, considerando dimensiones significativas de los procesos transicionales. Los objetivos generales de la pesquisa han consistido en analizar dichas transiciones y trayectorias y generar conocimiento relevante para el desarrollo de políticas institucionales.

### Transiciones, elecciones y proyectos en escenarios sociales inciertos

La construcción del objeto de investigación abreva en los aportes del campo de la Orientación Educativa, Vocacional y Ocupacional en sus vertientes contemporáneas, desde las cuales se reconoce la importancia de los distintos contextos de interacción de los sujetos, la relevancia de las dimensiones de género, nivel socioeconómico y experiencia laboral, la inclusión de la complejidad, la incorporación de las diversas formas identitarias y la creación de proyectos de vida.

La finalización de la escuela secundaria y el ingreso a las carreras de nivel superior representan desafíos para las/os estudiantes, ya que enfrentan la complejidad y la incertidumbre en los contextos actuales, movilizando cambios notables en las representaciones de sí y de las/os otras/os, del mundo y de la vida.

Las representaciones acerca de sí mismas/os, del estudio, del trabajo, del futuro, así como las categorizaciones del mundo, se constituyen en los diversos entornos de vida: familia, escuela, trabajo, barrio, comunidad. En sus experiencias compartidas con las/os otras/os, los sujetos construyen sus vivencias, representaciones, valores, proyectos e identidades, las cuales inciden en la conformación de las intenciones de futuro.

Desde estas consideraciones, el marco teórico de la presente pesquisa se vertebra en torno a las categorías conceptuales centrales de transición, proyectos de vida, elecciones vocacionales y experiencia.

Las transiciones son momentos esenciales en la elaboración del proyecto de estudio, profesional y vital de los sujetos pues presentan situaciones y experiencias nuevas que llaman al cambio y, en su faceta educativa, son parte de un proceso que está inherentemente ligado a la vida académica del alumnado. Pueden ser predecibles o no, positivas o negativas, aceptadas voluntariamente o no previstas, graduales o repentinas.







Aunque no se puede afirmar que exista una definición universalmente aceptada, sí hay cierto consenso en la bibliografía especializada en considerar la transición como un fenómeno multifacético que implica una serie de interacciones y procesos a lo largo del tiempo. Así, Schlossberg (1984) conceptualiza la transición como un hecho, acontecimiento o situación que produce una transformación en la comprensión de sí misma/o y del entorno. Dicho término se asocia al cambio, presume experiencias tanto individuales como sociales y supone enfrentar variados desafíos.

Por cierto, si se contemplan los escenarios sociales en los que se producen las transiciones, se pueden identificar al menos dos modos de entenderlas. En un sentido tradicional, las transiciones revisten un carácter lineal, progresivo y continuo, dado que se despliegan en escenarios sociales estables. Se trata de pasajes o saltos de una institución a otra, como un proceso temporal que se abre al terminar un ciclo educativo. De manera que: *“La meta prefijada de antemano unifica la trayectoria entera, integrándola en un todo continuo y le aporta significación”* (Rascován, 2013, p. 246).

Sin embargo, una de las características de la estructura social actual es la complejidad de roles profesionales, familiares y sociales, lo que produce un desdibujamiento del ciclo vital (Castells, 1996). Fracturado el patrón de ciclo vital, sin reemplazarlo con otros procesos secuenciados, los itinerarios son cada vez más complejos. Por lo tanto, las transiciones adquieren nuevas particularidades en escenarios sociales signados por la incertidumbre: son más dinámicas, abiertas y discontinuas. Aspectos de contingencia, reversibilidad y falta de predictibilidad marcan, hoy en día, las transiciones de los sujetos. En un contexto cambiante, tecnificado e individualizado, la diferenciación social se amplía, dándose nuevas formas de desigualdad.

Sobre este punto, un segundo sentido que reconoce los rasgos de época considera la idea de trayectorias transicionales en la que se entrecruza la sucesión y la simultaneidad. Se trata de comprender que las transiciones pueden contemplarse como *“trayectos en sí mismos y no necesariamente como pasaje”* (Rascován, 2013, p. 249).

Hoy por hoy, las trayectorias revisten un carácter indeterminado e incierto. Como afirma Gil Clavo (2009):

*Las viejas trayectorias industriales, determinadas por el origen de clase, y las recientes trayectorias meritocráticas, determinadas por los créditos académicos, se siguen dando objetivamente en la actualidad (...) Pero junto a ellos crece una legión de jóvenes que no lo logran, que sólo lo consiguen de modo precario y frustrante, o que fracasan tras haberlo intentado. Y también aumenta la lista de los que ni siquiera lo pretenden, prefiriendo recorrer mejor otros atajos más prometedores, pero más inciertos o aventurados (...) Ahora ya no hay una sola salida del laberinto juvenil sino muchas posibles salidas distintas, lo que es como decir que no hay ninguna salida definida de antemano. Con ello*

*el proceso de emancipación deja de concluir con la investidura adulta como premio que la corona, y así desaparece o se hace cada vez más borrosa la frontera que antes separaba de forma clara y distinta la juventud de la madurez adulta (...) Pero con ello la trayectoria también se desintegra, perdiendo...su unidad interna tras liberar a sus elementos componentes. Lo cual convierte en autónomas e independientes a sus distintas fases de transición, que al desintegrarse se desconectan unas de otras y se enroscan en espiral para realimentarse a sí mismas como círculos a veces viciosos y otras, virtuosos. (p. 21)*

Las/os adolescentes, jóvenes y adultas/os se insertan en un contexto social y cultural de permanentes cambios económicos, tecnológicos, educativos. Esto supone situarlas/os en una realidad de futuro vacilante e inestable y es preciso considerar diversas dimensiones que influyen sobre sus elecciones vocacionales. Ellas y ellos se encuentran en un momento bisagra en su vida, en el que la construcción de un proyecto de estudio o trabajo no resulta fácil, ya que los tiempos son altamente personales (Aisenso, 2007). De modo que puede no coincidir el tiempo singular para el armado del proyecto con los tiempos externos, más aún cuando se ven alterados con la situación de pandemia.

Lo vocacional entraña una problemática existencial en la que el individuo es interpelado acerca de la pregunta sobre qué hacer en la vida (Rascovan, 2016). En relación con esta cuestión, el proyecto de vida implica una relectura del pasado y del presente a partir de la reflexión y una puesta en perspectiva, no se reduce a una idea vaga y requiere considerar la intención y la estrategia (Guichard, 1995). El mismo puede cambiar a lo largo del tiempo y, en la actualidad, el proyecto se define con cierta imprecisión y puede entrañar una constante reelaboración y nuevos comienzos.

La construcción de proyectos vitales, entre ellos los de estudio de nivel superior, requieren ser pensados en el ámbito de una trama colectiva y una subjetividad contextualizada (Rascován, 2020). La falta de andamiajes para bosquejarlos se profundiza en tiempos de coronavirus, con impactos sanitarios, distanciamiento social obligatorio, cierre de escuelas, modificación de los marcos espaciales y temporales, alteración de ciertas rutinas, despliegue de las tecnologías en la vida personal y social.

Para abordar las transiciones de las y los estudiantes, consideramos relevante recuperar sus experiencias, entendidas como una construcción personal, social e institucional, que comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales las/os estudiantes se constituyen en su integración a un espacio y tiempo determinado (Dubet y Martuccelli, 1998).

Las mismas nos aproximan a la comprensión de los significados y sentidos acerca de las transiciones en el contexto de pandemia: cómo han sido las vivencias de las/os estudiantes, qué cambios tuvieron que atravesar, cuáles fueron sus posibilidades de afrontarlos, cómo se posicionaron ante los diversos desafíos implicados. En la investigación, inscrita en el



campo de la vertiente cualitativa, las experiencias de las y los ingresantes adquieren relevancia teórica y metodológica, por eso recurrimos a la narrativa como una forma discursiva privilegiada para comprender las interpretaciones de los sujetos sobre sí mismos (Teixeira y Pádua, 2006).

Se trata de 20 narrativas escritas por ingresantes a los Profesorados en Educación Secundaria de Lengua y Literatura y de Matemática en el ciclo introductorio del año 2021, 16 mujeres y 4 varones, cuyas edades oscilan entre los 18 y 30 años, con excepción de un estudiante de 45 años. La mayoría egresó de escuelas secundarias públicas y una minoría se graduó en colegios privados. Gran parte de las/os estudiantes concurrió a escuelas secundarias orientadas, en menor medida a escuelas técnico-profesionales, y también a Escuelas de Jóvenes y Adultas/os, Escuelas Normales Rurales y Escuelas que cuentan con el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios.

Las narrativas fueron analizadas mediante análisis temático (Coffey y Atkinson, 2003), identificando las siguientes dimensiones de las experiencias narradas: las trayectorias de acceso a los profesorados - entre las que se incluyen la experiencia escolar y académica previa y las situaciones laborales, familiares y migratorias-; las razones de elección de las carreras; y las proyecciones del cursado de las mismas.

### **Trayectorias de acceso a los profesorados: las y los estudiantes y sus experiencias vividas**

El cursado del Nivel Secundario en el contexto de pandemia: el 2020 como año atípico

Argentina comenzó una fase de restricciones al inicio del ciclo lectivo del año 2020. El sistema educativo argentino debió garantizar la continuidad pedagógica con una reorganización de su dinámica, afrontando nuevas tensiones y exigencias.

En estas coordenadas, algunas ingresantes al Profesorado de Lengua y Literatura han cursado la escuela secundaria en 2020, un último “año atípico” tal como ellas lo significan. Se trata de Raquel, Jorgelina y Viviana, quienes realizaron un proceso transicional de cursado con características distintivas debido a la “domesticación” de lo escolar y “domicialización” de la escuela (Dussel, 2020, p. 337).

Las condiciones socio-técnicas se hacen texto en las palabras de las estudiantes con sus posibilidades e inconvenientes. Describen cómo sobrellevaron el último año de estudio en la virtualidad teniendo que relacionarse de maneras novedosas con las/os docentes y sus compañeras/os, dada la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) dispuesta por el gobierno argentino.

Así, Raquel señala que Google meet, correo electrónico y WhatsApp aparecieron en la nueva escena pedagógica, facilitada mediante explicaciones brindadas por las/os profesoras/es.

Diferente es la apreciación de Jorgelina. Transitar el último año de estudios secundarios en plena pandemia significó un real desafío para ella, en especial por la falta de andamiajes cercanos. Al respecto comenta:

*Notaba mucho la falta que hacía la presencialidad, especialmente cuando me mandaban un trabajo y no entendía una consigna, no tenía quién se pare frente de la clase a explicarnos, sobre todo cuando surgían temas nuevos de materias que nunca habíamos tenido.*

Si bien disponía de recursos -computadora, impresora y celular-, contaba con poco tiempo para el estudio ya que, en el marco de la desestabilización de la economía de los hogares, había comenzado a trabajar para ayudar a su familia. Además, la convivencia con su mamá y tres hermanos dificultaba el cursado virtual, debido a la falta de privacidad en su casa.

Empero, Jorgelina rescata positivamente el sucinto retorno a la presencialidad en el último tramo de su escolaridad como consecuencia de la adopción del Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO), valorando tanto los aprendizajes concretos como la sociabilidad intrageneracional, cuestión sobre la cual se explaya:

*Yo estaba contenta de poder compartir esos últimos dos meses con mi grupo. Llegué muy conforme al final del año a pesar de la pandemia aprobando todos los contenidos que estaban previstos en las materias, tuve mi acto de colación y pude compartir momentos con mis compañeras. Tuvimos la posibilidad de tener recuerdos lindos que nos van a quedar para siempre.*

Viviana, desde otra perspectiva, alude a situaciones ambivalentes: el agrado de no asistir a clases presenciales y la desatención del cursado virtual. En momentos en que la vida escolar ha perdido su realidad física, ella describe su proceso:

*Me quedé atrás por varios meses con las entregas de trabajos en tiempo y forma debido a mi falta de organización. Comencé a realizar y entregar trabajos prácticos a mediados de año, hasta que en febrero me dediqué a completar las entregas de las siete últimas materias que me habían quedado.*

Observamos algunos obstáculos que afrontaron Jorgelina y Viviana: la desorganización, las dificultades para estudiar con autonomía y la ausencia de la figura docente propia de los formatos escolares presenciales. Estas estimaciones muestran una manera diferente de acercamiento al conocimiento y de construcción de otras relaciones con el saber en instancias que migran a la virtualización. De modo que el vínculo pedagógico mediado por la tecnología repercute en las representaciones de sí como estudiantes y de las/os profesoras/es como enseñantes, evidenciando tensiones en torno a la identidad asociada a sus respectivos roles. Pero también da cuenta que “los procesos educativos se producen no solamente en el intercambio intelectual sino también en y por la presencia de los cuerpos...que no es fácilmente trasladable a entornos virtuales” (Dussel, 2021, p. 132-133).



Por su parte, Mónica es la única ingresante al Profesorado de Matemática que ha cursado la escuela secundaria en 2020, de la cual egresó con el mejor promedio y sin adeudar materias. Comenta su situación escolar en el contexto rural en que vivía:

*Fue bastante atípico para mí...Lo que son los programas para realizar trabajos en la plataforma virtual jamás los habíamos visto en la escuela, sólo en 5to. año vimos lo que era word, excel, power point, pero muy por encima. Por este caso, cuando nos sacan las clases presenciales quedamos en el aire y re perdidos, más aún, siendo una escuela de campo, que nunca tuvimos mucho acceso a internet.*

Comenta los inconvenientes que se le presentaron en el cursado de su escolaridad, dando cuenta de la situación económica de su familia, así como de la localización geográfica rural en que se encontraba. Ella expresa:

*En mi casa en el 2020 no tenía internet propio, por lo tanto, me tenía que ir a la plaza principal que hay wifi gratis, esto lo hacía día por medio para bajar la tarea o subirla. Hoy en día, con esfuerzo de toda mi familia pudimos colocar nuestro internet propio, para poder continuar con mis estudios.*

Resalta en su relato las condiciones de estudio, dando cuenta de la brecha digital en términos de acceso a internet, viviendo alejada de la ciudad. Aun así, buscó alternativas para la realización de las tareas escolares, básicamente preguntando a otras personas con conocimientos acerca del manejo de programas y herramientas tecnológicas, logrando sortear estos escollos. Resulta elocuente su descripción acerca del tipo de propuesta de enseñanza: "...los profesores no se tomaron el tiempo de enseñar o de explicar los temas, ellos enviaban los textos y las actividades, nosotros las realizábamos, las enviamos y ya, nunca tuvimos un examen en todo el año", señala. En este aspecto, advierte que estos abordajes incompletos de las materias y la poca preparación en la escuela secundaria pueden influir en el cursado y en su desempeño académico en el nivel superior.

### **Ser o no ser estudiante universitario y terciario en tiempos de COVID-19**

A diferencia del nivel secundario, el sistema universitario argentino estaba más preparado para la enseñanza en la virtualidad, aunque no de modo generalizado. En el marco de la instauración de la cuarentena, en que la mayoría de las universidades estatales ratificaron las clases virtuales como vías para sostener la actividad académica (Fanelli et al., 2020), Keila y Pedro, discentes del Profesorado de Lengua y Literatura, emprendieron sus estudios universitarios.

El ingreso a la universidad es un proceso complejo, más aún para quienes lo hacen por primera vez, y se enfrentan a un nivel educativo que involucra la construcción de nuevos saberes y el aprendizaje del oficio de estudiante universitaria/o. Se trata del

tramo crítico del primer año y de la situación de enseñanza virtual a la que asisten en un contexto inédito de emergencia sanitaria.

Keila comenzó una Licenciatura en Ciencias Políticas con una transición peculiar ya que las clases en el cursado habitual fueron suspendidas. Tal como lo describe:

*Para mí fue un año bastante difícil de comenzar, sólo tuve dos semanas de presencialidad y terminé rindiendo el coloquio del ciclo introductorio de manera virtual. Me costó entender el aula virtual...era todo un caos, nos ayudábamos en un grupo con mis compañeros, hasta que después le agarré la mano. Muchos de ellos, personas de avanzada edad, se vieron obligados a dejar por no contar con la tecnología suficiente o simplemente por no entenderla.*

Keila reconoce las complejidades del cursado virtual: el abandono temprano debido a la falta de conectividad y la ausencia de competencias digitales. Ella encontraba apoyo en el grupo de compañeras/os lo que le permitió proseguir y comprender, en un proceso, las particularidades de la educación virtual, a diferencia de quienes desistían.

Los espacios de su casa no eran los adecuados para cursar en el entorno virtual, tal como lo expresa:

*Era bastante complicado tener la atención completa en la clase, ya que no cuento con un ambiente para mí sola en casa, tengo dos hermanos menores, que también tenían clases virtuales de la secundaria, entonces nos tratábamos de organizar con los lugares y fundamentalmente con la computadora, es una para los tres.*

Keila atestigua acerca de la experiencia a la que se han visto obligadas escuelas y familias para darle continuidad a la tarea de educar en tiempos que se alteran y en que los equipamientos no abundan. "Yo particularmente, esperaba que todos se vayan a dormir y escribía las tareas, los informes en hojas de papel y luego los pasaba", explica.

La preparación de exámenes en la universidad, algo desconocido por ella, hizo que sólo pudiera rendir dos materias, quedando varias pendientes.

Pedro concluyó su cursado en 2018 en una escuela técnica pública, aunque al adeudar materias de este nivel educativo, no pudo ingresar a la universidad en el 2019. Cursó una Licenciatura en Biología hasta mediados del año 2020, expresando que:

*Me tocó arrancar a cursar con pandemia, es decir, que mi primera vez en la facultad fue de manera digital y a distancia; esto trajo como consecuencia la falta de experiencia en el ambiente universitario, falta de comunicación social y continuidad en la misma. Generalmente cuando no entendía algo o necesitaba ayuda para algo, era de recurrir a mis amigos. Ellos ya habían cursado un año normal y me servían de mucha ayuda para aprender... me enseñaron valores, a usar los medios y el campus, correo electrónico, entre otras cosas de mucho valor.*



Los grados de autonomía disciplinar y el manejo de las lógicas universitarias (Cannellotto, 2020), se ven dificultados en el primer año de cursado tanto de Keila como de Pedro, produciéndose un cierto extrañamiento de tales procesos profundizados por el contexto pandémico.

A diferencia de Keila que continúa cursando la Licenciatura en Ciencias Políticas a la par del Profesorado en Lengua y Literatura, sin decidir entre una y otra carrera, los problemas económicos y la falta de tiempo condicionaron que Pedro abandone la Licenciatura en Biología, debiendo tomar nuevas decisiones.

Entre los ingresantes al Profesorado de Matemática, Fernando es el único que había comenzado a cursar Programación de Sistemas, carrera universitaria que no finalizó. Luego, inicia el Profesorado de Matemática, y lo retoma en 2021. Lo recuerda del siguiente modo:

*En la primera semana de clases mi vida cotidiana era normal, llevaba mate al colegio para entablar conversaciones y lograr amistad con mis nuevos compañeros de curso. Ahora, ya para la segunda semana pasó lo peor, en las noticias estaban dando que un hombre había contraído Covid-19. El lunes consiguiente al comunicado del Ministerio de Salud fui comunicado por el instituto de las malas noticias, que todo iba a ser virtual. Con el nuevo campo virtual... listo para las clases virtuales empecé a entregar trabajos y completar presentaciones en ese entorno. Mi vida diaria cambió drásticamente a estar sentado enfrente a mi computadora todo el día prácticamente.*

Al igual que Fernando, Silvana y Carina comienzan a cursar la carrera terciaria de Profesorado de Matemática en 2020, pero interrumpen sus estudios por motivos diferentes. Él porque debe asistir a sus abuelos enfermos y ellas porque no entendían la lógica de la enseñanza virtual y el funcionamiento del entorno. De todos modos, retoman sus estudios en el año 2021, persistiendo en sus metas académicas.

En tanto, Sergio recuerda las exigencias del nivel secundario dado que tenía el objetivo de obtener una beca nacional. De hecho, la consigue y continúa estudiando el Profesorado de Educación Primaria con Orientación Rural, carrera que abandona dado que se le presenta la oportunidad de mudarse a su ciudad natal. Seguidamente, decide seguir el Profesorado de Educación Primaria en su localidad y trabajar paralelamente. Los cambios laborales sumados a sus actividades culturales llevaron a Sergio a dejar sus estudios terciarios.

Después, comienza a cursar el Profesorado de Música - carrera que considera de su agrado - a la vez que se desempeña en trabajos provisorios. No obstante, la pandemia provoca una serie de cambios en su vida: laborales, de estudio, de mudanza. Así lo comenta:

*Llegó la pandemia cerraron un montón de lugares, dentro de los cuales en los que laboraba. Las clases del Profesorado de Música se suspendieron también así que tuve que optar por mudarme, ya que había un impuesto muy alto por pagar. Tuve la*

*suerte de tener a mi vieja viviendo en la misma ciudad, así que tomé la alternativa de vivir un tiempo con ella; pero aun así se hizo muy difícil económicamente. Después de un tiempo, por situaciones laborales y teniendo materias de 2do. y 3ro. aprobadas en el Profesorado de Música, tuve que mudarme a Diamante.*

Sergio cursa el Profesorado de Matemática como cuarta opción de carrera, luego de otros intentos por la formación docente, presentando numerosas transiciones educativas que, en determinados momentos, alternan la condición de estudio y de trabajo.

Como se puede apreciar, tanto Pedro, Fernando, Silvana, Carina y Sergio han transitado por una carrera terciaria o universitaria en el 2020, presentando transiciones discontinuas y fragmentarias, antes que lineales y estructuradas.

### Otros tránsitos en el contexto de emergencia socio sanitaria: entre los cambios familiares, laborales y migratorios

Tal como se evidencia en este escrito, las características de las/os estudiantes que participaron en la investigación son plurales. Además de las/os alumnas/os que en 2020 han terminado su escolaridad secundaria y que han cursado en la universidad y en los institutos terciarios, nos encontramos con ingresantes con otras circunstancias existenciales. Así, Susana, Katia, Victoria, Daniel y Celina, aspirantes al Profesorado de Lengua y Literatura, han vivenciado de modos variados una vida cotidiana culturalmente atravesada por la "covidianía" (Krichesky et al., 2022, p. 57), cada una/o de acuerdo con la condición económica, familiar y personal.

Susana experimentó la situación de pandemia "de una manera muy tranquila", como ella lo señala, ya que no estudiaba ni trabajaba. Reflexiona sobre su tránsito en la coyuntura de pandemia en su cotidianeidad, evidenciando que:

*Como muchos, jamás imaginé que podríamos enfrentarnos a una pandemia, esas cosas sólo las veía en las películas, recuerdo estar hablando con amigos y preguntarnos si el virus llegaría hasta nosotros. No pasó mucho tiempo hasta que dieron los primeros casos positivos. A pesar de eso, trataba de no caer en la paranoia que había en ese momento, pero sí de manera obvia cumpliendo con las medidas de seguridad y los protocolos establecidos. Fue muy extraño no ver a mis amigos durante tanto tiempo y de repente pasar a vernos sólo a través de una pantalla.*

Ante la imposibilidad de encontrarse con vínculos afectivos de amistad, Susana descubre una nueva modalidad de continuarlos a través de las video llamadas. La condición digital se profundiza en pandemia, dado el impedimento de una "sociabilidad interactiva copresencial" (Martuccelli, 2021, p. 13).

Su convivencia con un sobrino de siete años fue una ocasión para conocer la modalidad virtual de enseñanza, en tiempos en que el espacio escolar entra a la esfera doméstica. Tal como lo manifiesta:



*Fue ahí donde aparecieron las clases virtuales por primera vez en mi vida, yo era la que más paciencia tenía, por lo tanto, lo ayudaba con sus tareas. Era algo difícil ya que nunca me había involucrado de esa manera. Fue, sin dudas, momentáneamente, una etapa de aprendizaje para ambos.*

Por su lado, Katia había conseguido construir una trayectoria de autonomía económica y habitacional. Vivía sola, pero debido a la precarización de las condiciones económicas y la pérdida de su empleo, retorna a convivir con sus padres en 2020 en una situación de co-residencia. Relata: “Estuve sin trabajo los primeros meses del año y llegando a fines de octubre conseguí trabajo repartiendo viandas saludables”, lo que le permitió afrontar la situación económica adversa, pero a la vez debió mantener férreos cuidados, sobre todo por la relación con sus abuelos.

Victoria, de modo similar a Katia, debió enfrentarse a situaciones de cambio, en especial sobre su situación laboral. Luego de trabajar en un Jardín Maternal, le informaron que su lugar de empleo sería cerrado por tiempo indeterminado y que debía desempeñarse en un Centro de Salud. En este aspecto, ella rememora:

*Al llegar mayo recibo una llamada de los encargados de mi puesto de trabajo, los cuales habían tomado la decisión de que cumpla con mi deber en el Centro Integrador Comunitario, en donde tendría no solo que mantener mi empleo, sino también lidiar con la responsabilidad que conlleva el trabajar en un centro de salud en plena pandemia. Aun así y con toda esa carga decidí aceptarlo, ya que no me encontraba en la posición económica en la cual me pudiera negar a un empleo. Dentro de mi familia una de las personas más importantes, mi madre, posee una enfermedad pulmonar de carácter delicado, por lo cual mi deber no era solo mantener y cumplir con mi trabajo, sino cuidarla a ella y a toda mi familia.*

El desarrollo de estas responsabilidades laborales implicó tomar una serie de precauciones para Victoria, debido al temor a contagiarse, los riesgos en la salud y las consecuentes implicancias en el ámbito familiar. Sobreexigida, testimonia: “mi 2020 fue algo caótico...fue cambiante y muy agotador”.

Así como Susana sostuvo la continuidad pedagógica impulsada como política en el aislamiento, Katia y Victoria asumieron el trabajo de cuidados de adultas/os y niñas/os, sosteniendo la vida y la salud de sí y de otras/os. El desarrollo de estas tareas feminizadas sigue siendo un asunto relegado e individualizado que recae en las mujeres visibilizando las desigualdades sexogenéricas, tal como argumenta Morgade (2020).

En el caso de Daniel, el trabajo remoto reconfiguró su desempeño como bibliotecario en 2020: “desde allí realicé una serie de actividades para seguir acercando a los niños al mundo de los libros, la lectura y las bibliotecas. Fueron meses de enorme esfuerzo, una aventura diaria y gran aprendizaje”, cuenta. En este contexto tuvo la oportunidad de realizar capacitaciones virtuales. A la vez debió cambiar las rutinas en la esfera familiar y modificar las formas tradicionales de convivir. Tal como lo enuncia:

*Fueron momentos de reorganizar espacios, tiempos y acciones.]. [refiriéndose a uno de sus hijos] trabajaba autónomamente desde su habitación, y solicitaba nuestra ayuda en el caso de tener dudas con algunas actividades, y M. [otro de sus hijos] necesitó nuestra presencia. En lo personal me organicé para levantarme muy temprano, así podía hacer uso de computadoras, grabar tranquilamente, hacer informes. Con A. [aludiendo a su esposa] estuvimos presentes y acompañando a nuestros hijos en sus tareas escolares.*

Es por esos días “en donde no había apuros” tal como los define que decide retomar los estudios del Profesorado de Lengua y Literatura, los cuales había suspendido en otro momento de su trayectoria estudiantil.

Celina omite relatar cómo atravesó la situación de pandemia. Sólo alude a su doble actividad laboral que ejercía de lunes a domingo: un trabajo en la municipalidad y en un comedor de su ciudad.

Al igual que las/os estudiantes del Profesorado de Lengua y Literatura, ciertos ingresantes al Profesorado de Matemática han vivenciado el contexto de pandemia con similares particularidades: no estaban cursando la escolaridad secundaria ni tampoco carreras terciarias y universitarias. Se trata de Leonor, Silvia, Liliana, Betina y Rita.

Leonor, se propuso transitar la cuarentena “de modo normal”, manteniendo su vida laboral, familiar y recreativa. Ella refiere:

*Mi vida cotidiana en el año 2020 en tiempos de pandemia traté de llevarla normalmente como si nada estuviera pasando, me establecí horarios de rutina con actividades diarias, como haciendo ejercicios en casa, hacer las labores del hogar, socializar con mi familia ya que nos hablábamos muy poco y no compartíamos nada. Me dedicaba a ayudar a mis hermanos con sus estudios virtuales. Trabajaba y sigo trabajando en limpieza de casas y cuidado de ancianos. Por más que estemos en épocas de pandemia uno se la tiene que seguir buscando, más con estos días difíciles para algunos.*

Contrariamente al relato de Leonor, Silvia describe su vida cotidiana como “muy dura”. Explica esta situación en relación con sus responsabilidades como madre de cinco hijos, cuatro de quienes cursaron su escolaridad primaria de manera virtual, lo que implicó ocuparse de su acompañamiento escolar mediante llamadas telefónicas, mensajes y video llamadas.

Para Liliana, la pandemia también significó afrontar cambios, entre ellos la pérdida de su trabajo - el cuidado de una anciana que fallece -, los problemas de salud, el sufrimiento por no poder ver a sus seres más cercanos y las dificultades para que su hijo permaneciera en su casa. Sin embargo, contó con la ayuda de su familia, aunque describe ese contexto como “una vida fuera de lo normal”.



Betina, a su vez, se muda de Rosario a Diamante en 2020 por motivos relacionados con la disconformidad con su empleo, la lejanía de su familia y ciertas complicaciones de riesgos en la crianza de su hijo en el entorno en el que vivía. Así lo detalla:

*Realicé la mudanza tres días antes de la pandemia, pasé por un año muy complicado tanto económico como emocionalmente, las preocupaciones eran cada vez más fuertes, todos aquellos proyectos comenzaron a desmoronarse. Me encontré sin trabajo, ya que tuve que renunciar a mi empleo para poder emprender este nuevo camino, con todos los altibajos que implica mudarse a otra ciudad, abandonar el hogar en busca de otro, los vínculos que uno había formado en aquella ciudad, los amigos y sin poder salir por la cuarentena obligatoria.*

Rita, tal como Betina, emigró de su ciudad natal hacia Diamante. Durante los años que vivió en Salta realizó el Ciclo Básico Común de Contabilidad en la universidad, dejó dicha carrera y se inclinó por la Tecnicatura en Educación Psicomotriz que cursó tres años y abandonó. Posteriormente, estudió dos años peluquería y luego una serie de cursos de menor duración. Con respecto a su traslado a Diamante, enuncia lo que sigue:

*Yo llegué el 13 de marzo, esa misma tarde se suspenden los servicios de transporte de larga distancia, iniciando un período llamado cuarentena. Aquí no tengo familia directa, solamente mi novio y demás familiares de él. Iniciando el mes de mayo su padre sufre un preinfarto. En el mes de junio se enferma la hija de mi novio. Luego de nervios, sustos, preocupaciones y angustias se encuentra nuevamente toda la familia reunida en casa.*

De manera que los problemas de salud y los fallecimientos de personas cercanas fueron parte de su transición en el período de pandemia, además de tener que afrontar una situación económica adversa, iniciando un emprendimiento de publicidad digital.

Estas estudiantes, todas mujeres, han enfrentado transiciones en las que predominan algunas dimensiones sobre otras (familiares, laborales, de migración) y algunas de ellas han tenido que realizar procesos de adaptación complejos, especialmente en lo que atañe a las situaciones de Silvia, Liliana, Betina y Rita.

A pesar de los avatares de aquel presente, el año 2020 las/os encuentra perfilándose para emprender estudios de nivel superior en el 2021.

### **Vicisitudes en la elección de carreras de nivel superior: entre lo deseable y lo posible**

En la elección de una carrera se ponen en juego aspectos personales, contextuales e institucionales, con implicancias en la accesibilidad para llevar a cabo un proyecto, en la ubicación y la modalidad de los estudios y en la estimación de los recursos. Aspiraciones, expectativas y posibilidades concretas de realización se ven tensionadas en momentos en que la vida se torna menos previsible, estable y regulable y se agudizan las incertidumbres.

Búsquedas, dudas, indecisiones, postergaciones, revisiones recorren los momentos que han atravesado las/os estudiantes tratando de elaborar un proyecto educativo, en el que se conjugan deseos, deberes y factibilidades.

Entre recuerdos y proyecciones, el reconocimiento de las fuentes de los intereses por la elección del Profesorado de Lengua y Literatura son comunes: la mayoría de las/os ingresantes identifica la preferencia por la lectura y las materias de Lengua y Literatura en su escolaridad.

Algunas de las estudiantes sopesan sus experiencias en la escuela secundaria y revalorizan a las profesoras de Lengua como figuras identificatorias. Como lo sintetiza Katia: *“ella dejó una huella muy importante en mí...sus clases siempre fueron didácticas y la pasión con la que leía te llevaba a revivir las historias que contaba. Eso me llevó a pensar que yo también podría ser como ella”.*

Las intenciones para seguir estudiando, gestadas en una matriz social, son diversas. Entre ellas se destacan la inserción laboral, el desarrollo profesional previo complementado por la formación docente, la finalización de la carrera, la transmisión de conocimientos, la oportunidad de ser *“grandes profesoras”*. Si bien algunas/os ingresantes se proyectan enseñando, otras/os no lo imaginan. Las representaciones sociales sobre la docencia la significan en términos de ayuda, paciencia, nobleza, amor, como ideas sedimentadas propias de ciertos discursos vocacionalistas (Bohoslavsky, 1975).

Las prioridades marcan rumbos diferenciados. En tanto unas pocas son estudiantes de tiempo completo gozando del beneficio de una moratoria social, la mayoría anuda estudio y trabajo. Hay quienes reciben apoyos familiares para formarse y otras/os deben sostener económica y afectivamente a sus propias familias mientras estudian.

Un aspecto significativo en el que confluye la mayor parte del grupo de ingresantes es la consideración de otras propuestas educativas antes de proseguir el Profesorado de Lengua y Literatura. Gran parte de esas variantes remiten al área de las Ciencias Sociales y Humanas, pero también a las Ciencias Biológicas. Así, las estudiantes que han cursado la escuela secundaria en 2020 han barajado otras opciones, aunque no las iniciaron: Raquel, el Profesorado de Ciencias Sociales; Viviana, el Profesorado de Filosofía, la Licenciatura en Criminología y la Licenciatura en Letras; Jorgelina, la Licenciatura en Psicología, Ciencias Económicas y Oficial de la Prefectura Naval Argentina, habiendo realizado el ingreso a ésta última.

Otras/os comenzaron carreras y las abandonaron, básicamente por motivos económicos: Pedro, una Licenciatura en Biología y Katia, el Profesorado de Educación Primaria, además de haber rendido el ingreso a la carrera de Oficial de Policía. Celina, por su parte, interrumpió el cursado del Profesorado de Educación Especial ya que no lograba articular los tiempos del estudio, del trabajo y de la responsabilidad por el cuidado de sus hijos.



Keila es la única ingresante que sostiene dos carreras en forma paralela: continúa la Licenciatura en Ciencias Políticas a la vez que comienza el Profesorado de Lengua y Literatura, si bien había contemplado seguir un Profesorado de Educación Primaria.

Susana y Victoria hacen su primera incursión en el Profesorado de Lengua y Literatura. Ambas habían postergado la consecución de una carrera debido a las dificultades para delimitar un área de interés ocupacional. Como arguye Susana: *“no había nada que me gustara tanto como para decidirlo en ese momento”*, si bien pensaba en estudios como Psicología y Biología, además del Profesorado de Lengua y Literatura.

Victoria decide insertarse en el mundo laboral al no entrever opciones de estudio. La lejanía de la elección de la docencia mientras era adolescente se torna contigua cuando ayuda a sus primos en las tareas escolares durante la virtualidad. Revela que: *“con el correr de los años mis gustos fueron cambiando y mi paciencia fue aumentando”*.

Sea por la cercanía, por problemas económicos, por la necesidad de organizarse, por el sostenimiento del trabajo y el cuidado de otras personas, la localización geográfica de la carrera constituye un factor condicionante que atraviesa las posibilidades de estudio de Viviana, Jorgelina, Keila, Susana y Katia.

Daniel es el único ingresante que retoma el Profesorado de Lengua y Literatura que había comenzado a cursar 13 años atrás. Motivado por el ejercicio de su profesión como bibliotecario y la escritura de libros de literatura infantil, valora la oportunidad de contar con la formación pedagógica para llegar a los lectores y de tener un sustento teórico y literario para mejorar sus producciones.

Análogamente, la mayoría de las y los ingresantes al Profesorado de Matemática ha transitado por otras carreras y algunas de ellas/os, han postergado ciertos anhelos.

Entre quienes barajaron otras opciones encontramos a Mónica, quien consideró como primera elección Gendarmería y luego el Profesorado de Química, aunque no pudo efectivizarlas por razones económicas; también a Fernando al contemplar la preferencia por Inglés y a Carina por Economía, pero ambas carreras implicaban el traslado a otra ciudad. Leonor, por su parte, consideró una variedad de estudios de nivel superior: Diseño Gráfico, Profesorado de Artes Visuales, Criminalística, Profesorado de Educación Física y Maestra de Nivel Inicial. No pudo realizarlas, debido a cuestiones económicas, de modo similar a Silvia, quien aspiraba ingresar a Criminalística y Criminología, pero debe abocarse a la crianza de sus hijos. Betina, a su vez, sopesó en una primera instancia estudiar Administración de Empresas, puntualizando con posterioridad las alternativas de Profesorado de Nivel Inicial y Profesorado de Economía, aunque no pudo concretarlas.

Otras/os estudiantes abandonaron carreras luego de haberlas cursado varios años. Es el caso de Fernando quien desistió de Programación de Sistemas después de un cursado de tres años y medio, y de Sergio que estudió los Profesorados de Educación Primaria con

Orientación Rural, de Educación Primaria y de Música, abandonando este último luego de haber aprobado materias de segundo y tercer año. Rita, por su lado, transitó por dos carreras, Contabilidad y Tecnicatura en Educación Psicomotriz, aunque no las continuó. Distinta fue la situación de Liliana, quien había intentado ingresar a la Policía y no lo logró.

Algunas de las ingresantes reconocen las posibilidades de comenzar el Profesorado de Matemática en términos de una *“opción viable”*, de su localización en Diamante y de la oportunidad de obtención de ingresos económicos al finalizarla.

Liliana y Silvia, en otro orden de ideas, continúan estudiando para *“ser alguien en la vida”*, tal como lo expresan.

La mayoría alega formarse en el Profesorado de Matemática debido al gusto por la *“materia”* y los números, así como por el buen desempeño en su aprendizaje en los anteriores niveles educativos. Tres de las estudiantes mujeres hacen referencia a la afición por la docencia, la enseñanza de la matemática y la interacción con alumnas/os en el aula. Sólo una ingresante la visualiza como una *“vocación”* a la vez que una *“necesidad”*.

### Proyecciones sobre el cursado de las carreras: entre los obstáculos y las posibilidades

En las proyecciones en torno al cursado de los Profesorados de Lengua y Literatura y Matemática las/os alumnas/os ponen en juego representaciones de sí y de los demás. También avizoran oportunidades, además de obstáculos. Igualmente, anticipan diversos aspectos que se verán modificados. El comienzo de la carrera las/os encuentra ante distintas sensaciones: entusiasmo y curiosidad al mismo tiempo que temores y perplejidades.

Hay imágenes de sí mismas/os que aluden a sus capacidades, seguridad y autoconfianza. En este aspecto, Jorgelina se retrata como alguien *“capaz de poder cumplir y aprender los requerimientos para ser docente, sé desenvolverme frente a otros, me siento segura cuando hablo y muestro a otros mis conocimientos”*. Pedro asevera: *“confío mucho en mí y en mi capacidad para poder mantenerme en eje y poder tener el tiempo que necesita dicha carrera”*. Y Celina anuncia: *“Me creo capaz de terminar esta carrera, sé que no la haré volando”*.

Otras, por el contrario, no soslayan sus temores. Victoria, reconoce su *“miedo por los exámenes, por el salir mal, por mi increíble capacidad de auto exigencia”*. Celina aduce que *“me da miedo el no poder, el decir no puedo y dejar todo, es algo que me cuesta mucho”*.

La capacidad, la perseverancia, la dedicación y el esmero cobran espesor en los relatos. Si bien son relevantes para acometer los desafíos estudiantiles, algunas/os ingresantes parecen validarlos como argumentos que permean la concepción como responsables individuales de su permanencia en la carrera.



Hay quienes avizoran ciertas dificultades de orden subjetivo y de condiciones contextuales. Entre los obstáculos percibidos, Viviana detecta su desenvolvimiento en las clases y la organización en el nivel educativo terciario. Susana anticipa algunas dificultades en ella misma: *“expresarme, me cuesta demasiado y soy bastante cerrada, es algo en lo que tengo que trabajar para cambiar”*, relata. Además, manifiesta las condiciones de falta de espacio en su casa debido a la convivencia con su familia. Celina menciona los tiempos para estudiar y prevé hacerlo por la noche. Victoria, por su parte, también refiere a los tiempos, pero a causa de su empleo, además de admitir su preocupación por el cursado de la totalidad de las asignaturas. Estas inquietudes son compartidas por Jorgelina, Pedro y Daniel, quienes sostienen su condición de estudiantes que trabajan.

Si bien las/os ingresantes ya han transitado por algunas experiencias en el entorno virtual, la mayoría coincide en señalar como escollo su manejo y el desarrollo de las actividades bajo esta modalidad. Se trata de un mundo tecnológico con el que deben coexistir y que se inserta en la vida cotidiana de los espacios formativos virtuales.

Sin embargo, atisban posibilidades: el gusto y disfrute del cursado del ciclo introductorio, la adquisición de nuevos conocimientos, el despliegue de aprendizajes novedosos, la interacción con los pares y profesoras/es, los apoyos mutuos en torno a las tareas académicas. En palabras de Celina: *“las/os compañeras/os son como pilarcitos que hace que avances, están presentes todos los días sin ningún tipo de problemas”*.

También las/os ingresantes al Profesorado de Matemática dan cuenta de diferentes sentidos con respecto a sus proyecciones en torno a la carrera, enunciando elementos heterogéneos que significan tensiones y ambigüedades, y no sólo aspectos coherentes en sí mismos.

Así, Mónica expresa sus expectativas en relación con los estudios de la siguiente forma: *“espero que este año sea activo y entretenido, fácil de comprender y divertido. Espero que la carrera sea igual de linda como en secundaria, creo y espero se me haga fácil”*.

Fernando pretende terminar la carrera en tiempo y forma, si bien no está completamente seguro. En sus palabras: *“quiero tener un título y poder trabajar antes de mis 30 años para poder tener otros 30 años en los que logre cumplir mis metas de viajes y pertenencias personales”*.

Silvana asegura que va a ser profesora algún día, aunque afirma: *“no me puedo ver yo dando clases”*. Empero, piensa que lo irá aprendiendo con los años.

En cambio, Carina asevera: *“...quiero aprender para poder enseñar”*. Avizora obstáculos en el cursado por la modalidad virtual, debido a que muchas veces no cuenta con conexión a internet, pero también a que precisa entender la enseñanza virtual.

Sergio, quien ha cursado tres carreras previamente pero no las ha finalizado, tiene como expectativa *“terminar de una vez por todas mis estudios”*.

Leonor espera finalizar la carrera y a futuro ser Profesora de Matemática. No percibe ninguna dificultad en el cursado, pues, como ella lo enuncia *“si le pongo ganas y dedicación todo me va a ir bien, ya que no tengo ningún impedimento para poder cursar y llegar a recibirme”*.

Silvia, de manera similar a Mónica, espera que el primer año de cursado sea *“comprensivo, entretenido y divertido”*. Se considera *“optimista y positiva”* y que le *“pone garra”*, pero admite que es madre de tiempo completo y que los viajes implican gastos. El cursado virtual facilita las condiciones de estudio, aunque percibe que no es lo mismo que las instancias presenciales.

Liliana afirma que se siente *“apta para aprender día a día”*, si bien anticipa que las principales dificultades son económicas y de responsabilidades por el cuidado de su hijo. Piensa afrontar estos obstáculos recurriendo a la ayuda de su familia, cambiando sus horarios de trabajo y conversando con las/os profesoras/es sobre posibles soluciones. No obstante, entiende que es *“mi voluntad por querer conseguir un título”* lo que la ayuda, tal como lo expresa.

Betina tiene *“expectativas muy altas”* y considera que puede llegar a finalizar el profesorado, cumplimentando *“una deuda pendiente”* en su vida. Como ella lo expone:

*Acompañando en una etapa de sus vidas [se refiere a las/os adolescentes] con mucho compromiso, vocación, dedicación, responsabilidad y paciencia, sin olvidarme que alguna vez yo también fui una adolescente de secundaria inundada de ilusiones que, afuera, en el mundo real, me vi obligada a pisotearlos por la cruda realidad.*

Por último, Rita se encuentra transitando el profesorado con *“mucha fortaleza y entusiasmo”*. No le resulta sencillo, debido a las obligaciones laborales, las exigencias de estudio que conllevan tiempo y a las complejidades implicadas en la enseñanza virtual. Pero espera finalizar el cursado de las materias en este año y, como ella lo declara, *“lograr este hermoso proyecto que es estudiar lo que me apasiona, los números”*.

### Epílogo: transiciones diversas y múltiples

Las transiciones de las/os ingresantes a los Profesorados de Lengua y Literatura y Matemática no son unívocas: unas/os han cursado la escolaridad secundaria en 2020, algunas/os han seguido estudios universitarios y terciarios ese mismo año, y otras/os han atravesado situaciones de cambio en el contexto de pandemia.

No obstante, entre los ingresantes al Profesorado de Matemática se encuentran tres estudiantes que lo habían comenzado en 2020, lo abandonaron y lo retomaron en 2021.

Para quienes transitaron el último año de la escuela secundaria y el primer año de la universidad o de instituciones de nivel terciario, en general, el cursado virtual constituyó una dificultad. Se trata de un pasaje desde el cursado presencial con sus propias lógicas al virtual para poder aprender, lo que conlleva reorganizaciones a nivel familiar incluyendo





la prioridad del uso de dispositivos tecnológicos para quienes realizan la escolaridad obligatoria, posibilidades de utilización de espacios físicos en la vivienda, cambios de horarios para poder cumplimentar las exigencias educativas. Pero, además, algunas/os de estas/os estudiantes debieron afrontar otras situaciones influenciadas por motivos económicos: comenzar a trabajar o dejar de cursar la carrera universitaria.

En el caso de las/os ingresantes al Profesorado de Matemática, se suman las enfermedades de familiares cercanos a quienes debieron asistir y las mudanzas de una ciudad a otra.

Entre quienes no cursaban ni el nivel secundario ni el nivel terciario/universitario en 2020, advertimos diferentes realidades que remiten a cambios en la vida cotidiana de acuerdo con el abordaje de la emergencia: búsqueda de empleo, cambio de trabajo, realización de teletrabajo, retorno a la convivencia con la familia de origen, apuntalamiento de las tareas escolares virtuales de niñas, niños y adolescentes. A estas transformaciones se añade la pérdida de empleo, renuncia al trabajo, problemas de salud propios y de familiares, fallecimientos de personas a cargo, en la situación de las/os alumnas/os del Profesorado de Matemática.

En este aspecto, la mayor parte de las/os ingresantes ha afrontado transiciones no predecibles, imprevistas y repentinas, unas ligadas a la vida escolar y académica, algunas a la vida laboral y familiar, y otras que remiten a una simultaneidad de aspectos transicionales.

En el grupo del Profesorado de Matemática sobresalen, a diferencia del grupo del Profesorado de Lengua y Literatura, las migraciones de las/os estudiantes, sean de una ciudad a otra en la Provincia de Entre Ríos, sean de una provincia a otra dentro del país.

En esta última situación las transiciones son múltiples. Alguien que emigra afronta cambios personales, familiares, vinculares, laborales, geográficas, por lo que, los procesos de adaptación a los nuevos entornos son multidimensionales, más aún en un contexto de pandemia. A su vez, estos procesos conllevan pérdidas, pero también la habilitación de otras posibilidades.

Si bien se puede pensar que algunas de esas migraciones han sido previstas, lo que tiene un carácter repentino es la situación de pandemia, por lo cual su complejidad se profundiza.

En el marco de esta diversidad de transiciones, los Profesorados de Lengua y Literatura y Matemática no son opciones primigenias para las/os ingresantes. La mayoría ha previsto la continuación de otras carreras, varias/os han comenzado y abandonado estudios superiores, ciertas/os estudiantes se encuentran a la espera del ingreso a otras opciones, una alumna sostiene el cursado de dos carreras de forma simultánea, otro estudiante ha finalizado una tecnicatura universitaria, y algunas/os han reiniciado los profesorados de referencia.

Se aprecia una confluencia de factores objetivos y subjetivos que se combinan en la decisión de estudiar dichas carreras. Entre los primeros se destacan: el emplazamiento de las ofertas educativas en la ciudad donde viven o en zonas aledañas debido a las

complicaciones económicas de estudiar en otras localidades, la posibilidad de trabajar mientras se estudia y las oportunidades laborales del ejercicio profesional. Se trata de opciones posibles, esto es, vías a las que el sistema educativo permite acceder a aspirantes concretos.

Entre los factores subjetivos, predomina el gusto por la lectura y la literatura, así como la predilección por la matemática y los números, como construcción de áreas de interés desplegadas junto a maestras y profesoras significativas, constituyendo la escuela un ámbito de estructuración de intenciones de futuro. Aun cuando se trata de estudios de formación docente, algunas/os ingresantes evidencian dudas sobre sus posibilidades de visibilizarse como profesoras/es, y otras/os se imaginan como tales.

Las elecciones y decisiones sobre la carrera se perfilan, en algunos casos, como intenciones imprecisas, y en ocasiones, sin la consideración de la intención y la estrategia. En este aspecto, la mayoría de las/os ingresantes contempla uno o dos factores como significativos en la toma de decisiones, pudiéndose entrever que no han contado con información orientada.

Las representaciones de sí intervienen en las maneras de proyectarse como estudiantes del nivel superior: algunas/os tienen una valoración positiva de sus capacidades personales y otras/os no. Hay quienes manifiestan sus miedos, básicamente vinculados a la imposibilidad de seguir cursando y/o cumplimentar la carrera.

Las/os alumnas/os señalan aspectos relativos a la organización de los tiempos para el cursado y el estudio, sobre todo quienes trabajan y tienen hijas e hijos, afectando principalmente a las estudiantes mujeres. Esto da cuenta de ciertas barreras ligadas a la gestión de los conflictos entre los diferentes roles vitales para enfrentarse a la transición hacia la enseñanza superior, lo cual requiere de la planificación de ciertas estrategias para configurar las intenciones de futuro.

Las dificultades relativas a los aspectos académicos sobre el cursado del primer año se condensan en el cursado virtual y sus requerimientos, pese a la experiencia previa de virtualización de la enseñanza. Con todo, subrayan potencialidades en la instancia de ingreso: la posibilidad de aprender, los apoyos en el grupo de compañeras y compañeros y la interacción con las/os profesoras/es como modo de construcción de vínculos en un entorno virtual compartido.

Las/os ingresantes de los dos profesorados distan de presentar un perfil estudiantil tradicional. Más bien, se incorporan jóvenes y adultas/os provenientes de grupos sociales con un capital cultural diferente al requerido desde la institución, predominantemente mujeres, que trabajan en paralelo al estudio, y que conforman familias propias antes y durante el cursado.

De acuerdo con lo expuesto, la necesidad de construir políticas institucionales resulta relevante, más aún tratándose de dos carreras de carácter prioritario, público, gratuito y



con ingreso irrestricto. Las mismas pueden focalizarse en instancias de articulación entre la institución formadora y las escuelas secundarias, alternativas para la permanencia de las/os estudiantes durante el primer cuatrimestre de cursado, estrategias de revinculación con alumnas/os que abandonan ambas carreras e intervenciones de orientación vocacional, educativa, académica y curricular para acompañar las transiciones y trayectorias estudiantiles. Iniciar una carrera abre posibilidades y configura ciertos anhelos. Los institutos de educación superior constituyen espacios sociales relacionados con el saber, que pueden contribuir a la construcción de nuevas representaciones, redes y vínculos sociales, y que conectan a las/os estudiantes trazando trayectorias entre trayectorias.

### Referencias bibliográficas

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En D. Aisenson, J. A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi y S. Schlemenson. (Coords.). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-95). UBA-NOVEDUC.
- Bohoslavky, R. (1975). *Lo vocacional: teoría, técnica e ideología*. Ediciones Búsqueda.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (Compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). UNIPE.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. La sociedad red*. Vol 1. Alianza editorial.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Coulon, A. (1993). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Fundación Santillana.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (Compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). UNIPE.
- Dussel, I. (2021). De la "clase en pantuflas" a la "clase con barbijo". Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales De La Educación Común*, 2(1-2), 127-138. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>
- Fanelli, A., Marquina, M. y Rabossi M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (8), 3-8.

Fitoussi, J. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Manantial.

Gil Calvo, E. (2009). Trayectorias y transiciones: ¿Qué rumbos? (2009). *Revista de Estudios de Juventud*, (87), 15-30.

Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Leartes.

Krichesky, M., Gagliano, R. y Lucas, J. (2022). Educación secundaria en el ciclo pandémico. Una lectura desde las políticas educativas y la producción de conocimientos en el campo académico. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (16), 54-66.

Martuccelli, D. (2021). La gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia del Covid-19. *Papeles del CEIC*, 2021(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.21916>

Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (Compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). UNIPE.

Rascován, S. (2013). Los caminos de la vida. En D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascován, *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. (pp. 241-267). Paidós.

Rascován, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.

Rascován, S. (2020). Orientación y pandemia. Reflexiones para promover el debate. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 17(38), 1-12.

Schlossberg, N. K. (1984). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.

Teixeira, I. & Pádua, K. (2006, 10 a 14 de setembro). Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. *II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica*. Salvador, Bahia, Brasil.

**Dra. Zulma Viviana Lenarduzzi.**  
Correo electrónico: [zlenarduzzi@gmail.com](mailto:zlenarduzzi@gmail.com)



# Comprensiones y relevancia de la formación transversal en postgrado

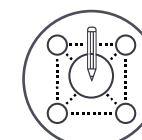
Gabriela Martini Armengol • Universidad de Chile. gabriela.martini@u.uchile.cl

## Resumen

La relevancia de la formación de postgrado se ha incrementado significativamente en las últimas décadas, lo que se refleja en el fortalecimiento de las políticas universitarias que impulsan este nivel educativo. La ponencia presenta los resultados de un estudio exploratorio-descriptivo cuyo propósito fue construir una conceptualización sobre la educación transversal de postgrado e identificar sus principales ámbitos de desarrollo a partir de las nociones de docentes universitarios/as sistematizadas en mapas conceptuales. Los resultados permitieron identificar una consistencia entre el ethos universitario y la comprensión y relevancia otorgada a este tipo de formación, así como perfilar tres ámbitos de desarrollo: académico, profesional y ciudadano. Estos resultados son un insumo para el diseño de acciones formativas para estudiantes de postgrado que faciliten y refuercen sus aprendizajes y oportunidades académicas y profesionales, así como un aporte para la discusión sobre la innovación curricular de postgrado en el marco de los desafíos de las universidades en el siglo XXI.

## Palabras clave

Postgrado, formación transversal, competencias genéricas, estudios universitarios, mapas conceptuales





### Introducción: contexto para la formación transversal de postgrado

Durante las últimas décadas se ha producido abundante literatura sobre la relevancia del postgrado y las iniciativas universitarias para su fortalecimiento. Entre las temáticas más estudiadas destacan su crecimiento, su aporte al medio científico, social y productivo, los modelos formativos pertinentes, la calidad de los programas y su acreditación, su contribución a la especialización y actualización disciplinar, el desarrollo de competencias específicas, la generación de redes, la internacionalización de la carrera, entre otros. (Murillo, 2003; Manterola, 2018; UNESCO, 2020; Correa & Pérez, 2022)

En este marco, las universidades han aumentado su preocupación por desarrollar nuevas competencias que complementen las capacidades investigativas de los/as estudiantes y que amplíen sus oportunidades laborales (UNESCO-IESALC, 1998), considerando como referente la propuesta de IESALC-UNESCO sobre impulsar una “formación integral de personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar con responsabilidad ética y compromiso social los múltiples retos y desafíos de nuestra sociedad”, (Manterola, 2017, pág. 41).

En la Universidad de Chile la formación transversal de postgrado ha cobrado relevancia en el marco de su compromiso y convicción por propiciar una formación integral, innovadora, de calidad y equitativa, acorde a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y sus constantes transformaciones. (Universidad-de-Chile, 2021) Este compromiso comenzó a materializarse en 2021 con la creación de la Unidad de Formación Transversal de Postgrado. Para orientar la acción de este nuevo ámbito, se desarrolló un Plan Estratégico que proporciona un marco comprehensivo y coherente para las prácticas de enseñanza y aprendizaje en esta área, en consistencia con los sellos y principios educativos institucionales y los desafíos universitarios actuales. El Plan contiene cuatro apartados; un *marco comprensivo* sobre los modelos de enseñanza y aprendizaje, sus transformaciones y actuales desafíos para el postgrado; *Experiencias en formación transversal de postgrado* en universidades chilenas y en la Universidad de Chile; los *Compromisos institucionales* para la formación transversal; y *Definiciones Estratégicas* que guían las iniciativas del área (propósito, objetivos y líneas de acción).

Por razones de extensión, la ponencia comparte solo una parte de esta elaboración exponiendo los resultados del estudio respecto de la conceptualización sobre la formación transversal en postgrado, así como su relevancia, basada en las nociones y significados que docentes universitarios/as le otorgan a este tipo de formación. Éste ha sido un insumo central para caracterizar, delimitar y proponer líneas de desarrollo para este ámbito formativo, siendo, por tanto, un eje sustantivo para su proyección.

El estudio fue cualitativo y de carácter exploratorio-descriptivo. La técnica de levantamiento de información fue un cuestionario aplicado a docentes de postgrado (Directores/as de las Escuelas de Postgrado y Coordinadores/as de magísteres y

doctorados). El propósito del cuestionario fue levantar iniciativas de formación transversal desarrolladas por las unidades académicas, los significados, las comprensiones, ámbitos de trabajo y relevancia otorgada a esta formación. Fue respondido por 47 docentes. Una vez sistematizada y analizada la información se construyeron mapas conceptuales (Novak, 1998) que permiten organizar gráfica y estructuradamente las ideas y conceptos que sintetizan y facilitan la comprensión, por una parte, y la relevancia, por otra, otorgada a la formación transversal por los/as docentes.

### Resultados: formación transversal y principios institucionales

La formación transversal en el ámbito universitario está vinculado a un conjunto de nociones promovidas desde hace dos décadas por diversos organismos internacionales. Entre éstas destacan las *competencias o habilidades para el siglo XXI* (también denominadas competencias transferibles, blandas o básicas) impulsadas, entre otros, por la OCDE (OCDE, 2019) y que están estrechamente vinculadas a los actuales requerimientos del mercado laboral, así como a los tipos de *aprendizajes del siglo XXI* planteados por la UNESCO (conocer, hacer, ser, vivir juntos) (Scott, 2015). Por su parte, la producción universitaria en este ámbito, particularmente en postgrado aborda, a través de estudio de casos, el análisis de competencias transversales particulares (como las investigativas) (Zúñiga, et al. 2021), la evaluación de la formación en competencias transversales (Agudo, et al., 2023) o el desarrollo de programas formativos específicos en esta área (University of Edinburgh, 2020), entre otros.

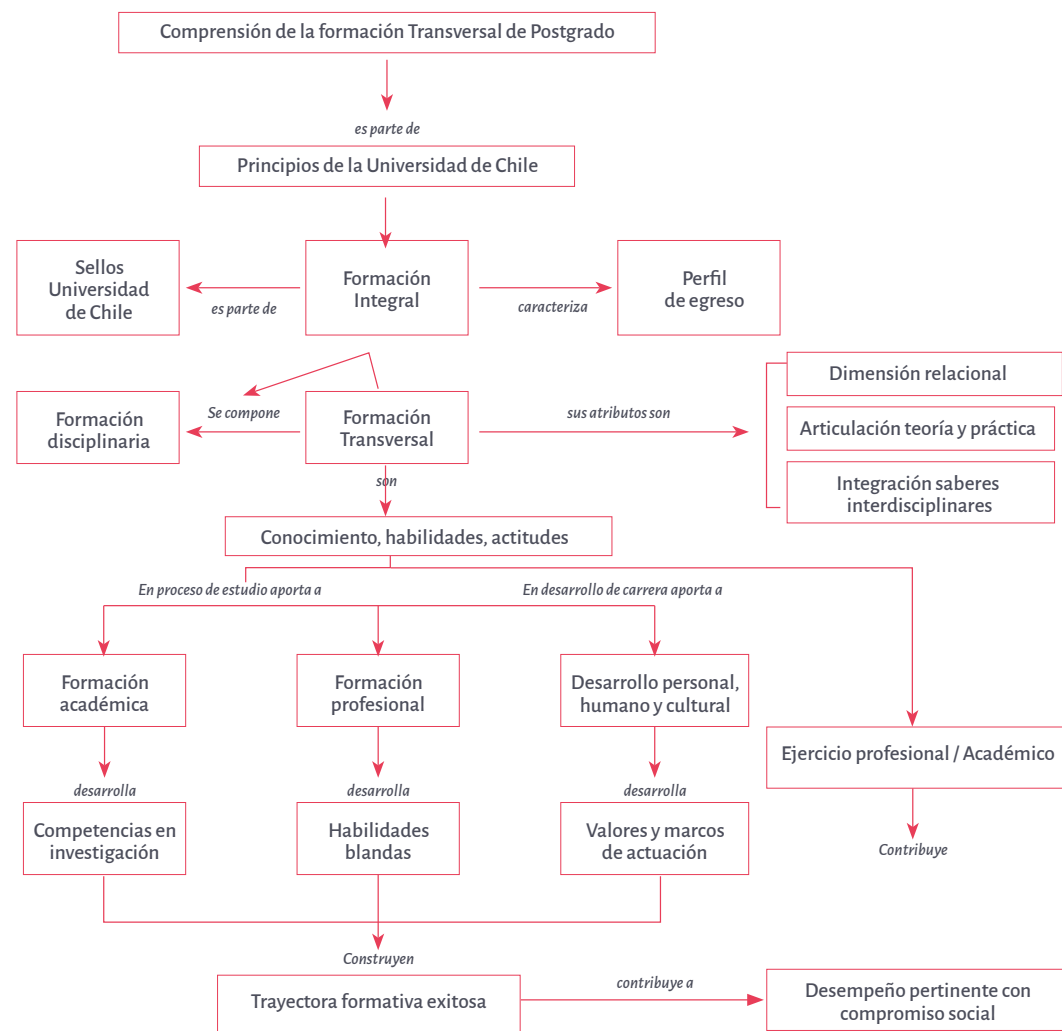
Desde un abordaje distinto, si bien complementario, el foco de este estudio ha estado en la comprensión y la relevancia que docentes de postgrado le otorgan a la formación transversal. A continuación, observamos el mapa conceptual construido para dar cuenta de la primera dimensión analizada. (Ver mapa Conceptual 1)

Como se observa, la formación transversal de postgrado es comprendida como un elemento integral y distintivo del Modelo Educativo de la universidad y sus principios educativos, que tributa al perfil de egreso de los planes de estudio. Se diferencia de la formación disciplinaria otorgada en programas de magísteres y doctorados, y se le asignan tres atributos: una dimensión relacional que fomenta la interacción entre estudiantes de diferentes disciplinas, con docentes y con la comunidad universitaria; una capacidad para conectar los elementos teóricos con su aplicación a problemas concretos; y una facilidad para integrar saberes interdisciplinarios.

La formación transversal es un dispositivo de aprendizaje que permite la generación de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que contribuyen al proceso de formación de los/as estudiantes y al desarrollo de su profesión. Se distinguen tres ámbitos de incidencia de las competencias desarrolladas en el proceso de formación de postgrado: la formación académica, la formación profesional y el desarrollo personal, humano y cultural.



### MAPA CONCEPTUAL 1



Fuente. Elaboración propia

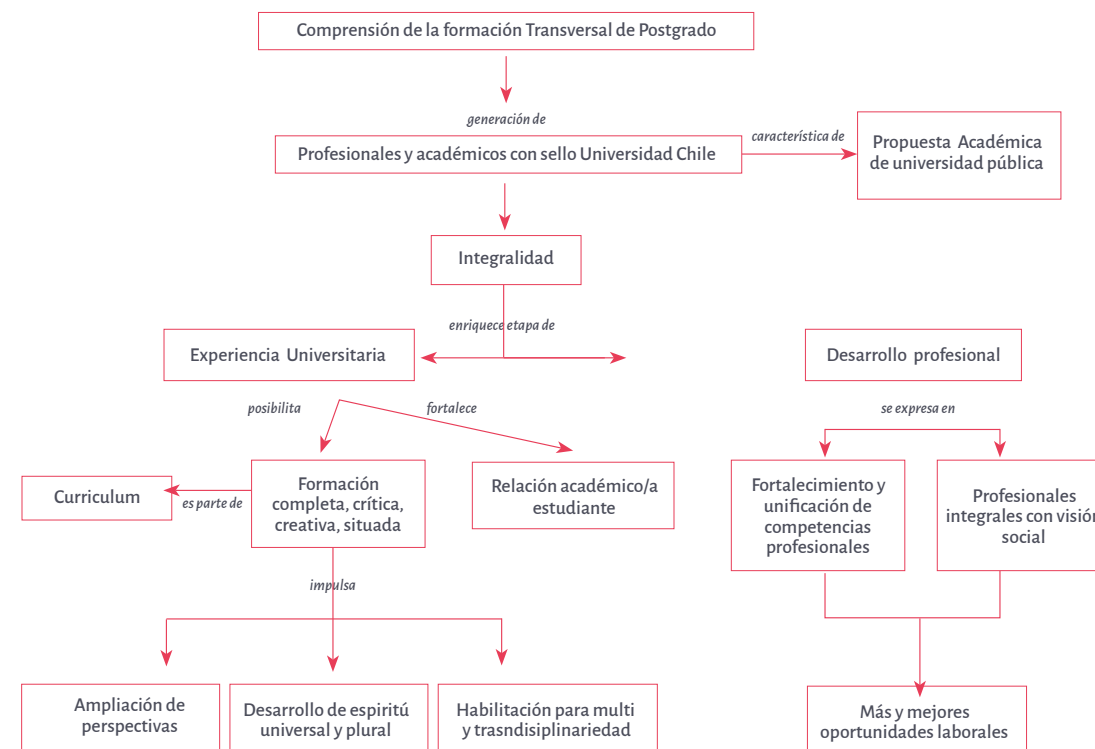
En el ámbito académico, las iniciativas de formación transversal tienen como objetivo el fortalecimiento de competencias coadyuvantes al proceso de investigación. Así, se relaciona con el desarrollo de las tesis, metodologías de investigación, redacción y expresión oral, manejo de segundo idioma, entre otros. En el ámbito profesional, se focalizan las iniciativas vinculadas al desarrollo de habilidades blandas que son requeridas tanto para una formación integral como por el mundo laboral, tales como pensamiento crítico, liderazgo, trabajo colaborativo y, entre otras. Finalmente, el tercer ámbito de ciudadanía e inclusión comprende el estímulo de valores propios de la Universidad que

otorgan un marco de actuación en el campo académico y en el profesional. Se incluye aquí la formación en ciudadanía, equidad de género, desarrollo personal y competencias interculturales, entre otros. Estos tres ámbitos son fundamentales para lograr trayectorias académicas y profesionales exitosas para los/as estudiantes.

Es importante destacar que las competencias propiciadas por la formación transversal son también consideradas un aporte al desempeño profesional o académico futuro. Ello, junto a una trayectoria formativa exitosa permiten prefigurar un desempeño laboral pertinente y con la orientación social que promueve la Universidad de Chile.

El estudio también abordó la contribución y relevancia asignada a la formación transversal en el marco de los procesos globales de formación de postgrado. El resultado lo observamos en un segundo mapa conceptual. (Ver mapa Conceptual 2)

### MAPA CONCEPTUAL 2



Fuente. Elaboración propia

La contribución de la formación transversal se relaciona estrechamente con la noción de integralidad, la cual es considerada como un atributo central de la formación que se ofrece la Universidad. Esta formación se convierte en un sello que orienta la calidad de los/as profesionales y académicos formados/as en esta casa de estudio. Dicha formación integral



incide y enriquece la trayectoria tanto formativa -en el curso de la experiencia universitaria- como la etapa de desarrollo profesional -una vez insertos/as en el campo laboral-.

Durante la etapa universitaria, la integralidad de la formación transversal se expresa en dos elementos sustantivos: permite una formación completa, crítica, creativa y situada, que es parte de los currículos de los programas, y que amplía las capacidades de los/as estudiantes para abordar las problemáticas que se presentan en su entorno. En segundo lugar, fortalece la dimensión relacional entre estudiantes y docentes, incrementando el vínculo entre ellos/as y permitiendo el desarrollo de un espíritu plural y amplio, en línea con los valores de la universidad.

Del tipo de formación señalada, se releva su contribución a la apertura de los/as estudiantes a perspectivas que trasciendan sus campos disciplinares, destacando por tanto el atributo de la formación transversal para conectar y reunir en una experiencia formativa a estudiantes provenientes de diversas disciplinas, favoreciendo así el desarrollo de habilidades analíticas y de trabajo colaborativo en un contexto interdisciplinario.

Durante la etapa de desarrollo profesional, los aportes de la formación transversal se observan en la profesionalización y empleabilidad de los/as egresados/as. En este sentido, los procesos formativos en el área robustecen y definen un piso común de ciertas competencias laborales que son requeridas para todo/as las profesiones, además de contribuir al desarrollo de profesionales íntegros/as y comprometidos/as con su entorno social. Estos elementos se materializan tanto en el aumento de las oportunidades laborales - cuantitativas y cualitativas- de los/as egresados/as de la Universidad de Chile, así como en el aporte que realizan a su entorno productivo y social.

### Reflexiones finales

La formación transversal de postgrado es un componente sustantivo de la formación integral del estudiantado, enriqueciendo su formación disciplinaria recibida en sus programas de magíster o doctorado, en tanto apoya el desarrollo de competencias genéricas. Asimismo, les vincula con nuevas oportunidades formativas y experiencias académicas, fomentando la inter y transdisciplinariedad y ampliando su campo de conocimiento y potencial desarrollo académico y profesional.

Destaca una estrecha relación entre las comprensiones y la relevancia de la formación transversal de posgrado y el ethos de la universidad donde ésta se imparte: una universidad pública, cuya misión institucional declara su compromiso con el desarrollo del país a través de la generación y transmisión de conocimientos, la formación de profesionales y ciudadanos/as comprometidos con el bienestar y desarrollo de la sociedad (Universidad de Chile, 2021). En este sentido, ambas nociones son coherentes con el marco de valores y principios educativos que rigen la actividad académica. Por tanto, el contexto en que se producen estas definiciones refleja la conceptualización de este tipo de formación y, por

ende, la apropiación de estos principios por parte de los/as docentes y su proyección en la actividad formativa.

Los ámbitos de desarrollo de la formación transversal se encuentran estrechamente relacionados con las competencias distintivas que la universidad ha definido como requisito para una formación integral e inclusiva (sellos formativos). De esta manera, las competencias propiciadas por la formación transversal contribuyen al desempeño profesional o académico futuro.

Si bien se observa una distinción entre la formación disciplinaria y la formación transversal, ambas no son simplemente complementarias, sino que son sinérgicas debiéndose avanzar en su integración curricular y en la superación de visiones fragmentarias sobre la formación y los modelos formativos asociados y la rígida estructura organizativa universitaria (Correa & Pérez, 2022). Es decir, la formación transversal no es una formación “extracurricular”, sino que debiera ser parte esencial del currículum mismo.

Los tres ámbitos de desarrollo identificados para la formación transversal (desarrollo académico, profesional y ciudadanía e inclusión) debieran entenderse como ámbitos con bordes permeables más que como compartimentos estancos. Estos dan lugar a propuestas formativas específicas para los/as estudiantes de postgrado de la Universidad.

Finalmente, los elementos que confluyen en el desarrollo de una formación orientada a la excelencia y la integralidad proyectan un desempeño laboral (profesional o académico) pertinente a los contextos de trabajo y en línea con la orientación social e inclusiva promovida por la Universidad de Chile.

### Bibliografía

- Agudo, E., Hernández-Linares, R., Rico, M., & Sánchez, H. (2023). Competencias transversales: percepción de su desarrollo en el grado en ingeniería en diseño industrial y desarrollo de productos. *Formación universitaria*, 6(5), 39-50.
- Correa, D., & Pérez, F. (2022). Elementos Teóricos para la construcción de un Modelo de Formación Transversal. *Revista PACA* 12, 75-86.
- Ferrari, G., Santiago, G., Redondo, S., & Sánchez, A. (2015). Desarrollo de competencias transversales en estudiantes de postgrado de la Universidad Europea a través de un Small Private Online Course. *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencial* (págs. 497 - 505). Valencia: Universidad Europea de Valencia.
- Manterola, C. (2017). El postgrado desde la perspectiva de la educación 2.0. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 3 (5), 39 - 68.



Murillo, P. (2003). Formas de entender el aprendizaje de los estudiantes universitarios: Teorías y modelos de aprendizaje adulto. En C. Mayor, *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior* (págs. 49-82). Barcelona: Octaedro.

Novak, J. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas.* . Madrid: Alianza.

OCDE. (2019). *El trabajo de la OCED sobre Educación y Competencias.* OCDE.

Scott, C. (2015). *EL FUTURO DEL APRENDIZAJE ¿QUÉ TIPO DE APRENDIZAJE SE NECESITA EN EL SIGLO XXI?* Investigación y perspectiva en Investigación. Documentos de Trabajo. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales.* UNESCO-IESALC.

UNESCO-IESALC. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. *Educación Superior y Sociedad Vol.9 N2*, 97 - 113.

Universidad-de-Chile. (2021). *Modelo Educativo.* Santiago: Universidad de Chile.

University of Edinburgh. (2020). *Postgraduate Researchers 20/21. Transferable skills, professional and personal development training and support.* . Institute for Academic Development, University of Edinburgh.

Zúñiga, O., Terrazas, M., & López, J. (2021). Competencias en la formación de estudiantes de posgrado, una orientación hacia la investigación. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 33(82), 149-166.



# Acompañamiento pedagógico y bienestar socioemocional en tiempos de pandemia

Dina Castro Burgos • dina.castro@pucp.pe // Roxana Del Valle Ballón • rdelvalle@pucp.pe //

Patricia González Simón. • gonzalez.pe@pucp.edu.pe.// Fabiola Lazarte Chávez. a19942284@pucp.edu.pe.

Luzmila Mendivil Trelles de Peña..• lmendiv@pucp.edu.pe. .• Pontificia Universidad Católica del Perú

## Resumen

El presente estudio analiza la percepción de ocho de las dieciséis docentes de educación inicial de instituciones educativas públicas que participaron del programa formativo ofrecido por el Proyecto Cometa en el año 2021, el cual estuvo impulsado por la Asociación Sembrando Juntos. Con el objetivo de analizar la percepción de las docentes participantes en relación con las características del acompañamiento pedagógico desarrollado y el impacto en su bienestar emocional, se realizaron dos grupos focales. La información se complementó con el análisis de documentos y la aplicación de un cuestionario. La principal conclusión es la valoración positiva del acompañamiento pedagógico como estrategia privilegiada de formación en servicio que favoreció la generación de confianza y seguridad y contribuyó a reducir la ansiedad en la enseñanza virtual. Ello originó una disposición favorable para el trabajo remoto y permitió ofrecer una mejor respuesta a la demanda de los padres de familia, la institución educativa y otras instituciones.

## Palabras clave

Acompañamiento pedagógico, formación en servicio, bienestar socioemocional docente.







## Introducción

El contexto producido por la pandemia impactó en todas las dimensiones humanas. Latinoamérica fue uno de los territorios más aquejados al albergar siete de los diez países más afectados por la mortandad, siendo el Perú uno de países más golpeados (Comisión Económica para América Latina y el Caribe- CEPAL, 2021). Aunado a ello, la fatiga social producto del confinamiento más extenso generó una conmoción en todos los órdenes, en particular en la salud física y mental de la población.

En dicho contexto, el presente estudio analiza la percepción del grupo de docentes de educación inicial de instituciones educativas públicas que participaron del programa formativo ofrecido por el Proyecto Cometa en el año 2021, impulsado por la Asociación Sembrando Juntos. Este proyecto constituyó una de las iniciativas ganadoras del Concurso de Innovación para la Justicia Educativa en América Latina, promovido por SUMMA (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe), que se realizó en alianza con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), contó con el apoyo de los Ministerios de Educación de varios países de Latinoamérica. Este programa se dirigió a docentes de instituciones educativas públicas del distrito Ventanilla-Callao, específicamente en la ciudadela Pachacútec, conformada por población vulnerable.

El proyecto desarrolló una estrategia de intervención multimodal que privilegió el acompañamiento pedagógico, entre otras estrategias tales como talleres, pasantías. Asumió que la mejora de la calidad educativa demandaba de un programa de formación en servicio que incida en las interacciones entre docentes y estudiantes, entre pares, y con las familias.

El estudio indagó en temas vinculados al bienestar emocional de las docentes participantes durante la pandemia en atención. La Organización Mundial de la Salud identificó la fatiga pandémica como uno de los principales efectos de la crisis sanitaria (Venegas y Leyva, 2020) lo que afectó particularmente a los profesionales cuya función se vinculaba con el servicio a otras personas, como fue el caso de las docentes muchas de las cuales desarrollaron cuadros depresivos vinculados a la frustración, pérdida de sentido de su labor y baja en la percepción de autoeficacia (CIAE, 2020; Lloyd, 2020). Como resultado a nivel mundial, se tuvieron que implementar instancias de apoyo emocional y tecnológico para ellos (Sánchez, 2020).

En pleno contexto de pandemia y estando aún bajo la modalidad de trabajo remoto, el estudio tuvo como preguntas de investigación ¿Cómo el Proyecto Cometa implementó su estrategia de acompañamiento pedagógico? ¿Por qué esta fue la estrategia más valorada por las docentes participantes? ¿Por qué una estrategia que procuró el desarrollo profesional fue percibida como un soporte emocional en el contexto de pandemia?

En particular se analizó la dinámica del acompañamiento pedagógico en contexto pandémico, una estrategia formativa situada fundamental que, como señaló UNESCO (2019) desde la década del 90 fue privilegiada al centrarse en el desempeño profesional. Por ello Perú la adoptó como “la principal estrategia de formación y de fortalecimiento de capacidades de docentes en servicio” (Ministerio de Educación, 2019).

El objetivo principal fue analizar la percepción de las docentes participantes en relación con las características del acompañamiento pedagógico desarrollado por el proyecto Cometa y el impacto en su bienestar emocional.

Cabe destacar que este estudio recoge resultados parciales de una investigación evaluativa más amplia realizada a este programa de formación en servicio.

## Desarrollo

Se desarrolló un estudio cualitativo de carácter descriptivo. La información se acopió a través de dos grupos focales desarrollados entre agosto y diciembre del 2021, en los que participaron ocho de las dieciséis docentes participantes. De modo complementario se realizó el análisis documental de los referentes conceptuales del Proyecto y se aplicó un cuestionario de hoja de vida.

Las percepciones docentes dan cuenta de la importancia de cómo la retroalimentación constructiva y continua constituye un componente eje en el fortalecimiento de la confianza y la mejora de las prácticas pedagógicas. En palabras de las docentes:

**D5:** *He puesto en primer lugar al acompañamiento porque a mí me ha servido muchísimo a tener al lado mío una docente que me pueda ver en mi práctica diaria, en este caso por zoom, por los encuentros virtuales y darme cuenta de las cosas que son mis fortalezas y las que puedo mejorar. Y eso para mí ha sido bastante valioso.*

**D2:** *(...) cuando tenemos el acompañamiento, nos reunimos y ahí es cuando conversamos y, como dice, es un ambiente de confianza, porque no da la impresión de que están diciendo “lo has hecho así”, sino que fluye, es una conversación y te va abriendo las expectativas. Como dicen, te va abriendo los ojos, “ay, verdad, pude haber mejorado esto” pero es un ambiente muy cálido y creo que la palabra exacta sería la confianza, no hay ese temor “ay, que me va a decir” ..., y ahí es como que más yo me pueda sentir fortalecida.*

**D6:** *Yo he podido identificar en mis niños, la escucha activa, que hablan, el lenguaje corporal se ha visto bastante mejorado en ellos pero he identificado que a través del acompañamiento que me brindaban, he ido potenciando la comunicación entre pares, ya no solo era entre niños y docente, sino entre ellos y había opiniones que ya no las comentaba o no las recibía yo sino las lanzaba otro niño para que ellos emitieran una*



*reflexión, un juicio crítico de lo que estaba compartiendo su compañero y eso se ha ido trabajando a través del acompañamiento.*

**D3:** (...) *desarrollar proyectos con los mismos niños recién estamos viendo todos los resultados con los niños y eso para mí es una gratificación, algunas cosas, la importancia del niño, la escucha activa que me ha ayudado bastante, siempre hemos tenido, pero no tanto, ahora estoy pendiente a lo que dicen, menciona y poder lanzarle las preguntas a los niños, preguntas abiertas, no tanto cerradas, eso me ha ayudado bastante.*

Como se aprecia, los testimonios dan cuenta del impacto del acompañamiento en las interacciones docentes con los niños y niñas favoreciendo la comunicación e interacción respetuosa y reflexiva, la escucha activa y un mejor clima para el aprendizaje. Así también, resaltan la importancia de una relación de respeto y horizontalidad, encontrando en la retroalimentación el incentivo para innovar y mejorar. Se trata de retroalimentaciones constructivas, donde las sugerencias se perciben como ayuda, se valoran.

Como resultado el acompañamiento, mediado por la retroalimentación y el apoyo a la docente, constituye un factor que influye en la percepción sobre la efectividad de su trabajo y en su motivación, especialmente en el contexto de pandemia.

Estos testimonios dan cuenta de la satisfacción, asociada al sentimiento de haber aprendido sobre la importancia de comunicarse e interactuar escuchando activamente al otro (docente, padre de familia, niños(as)). Así mismo, les ofrece mayor seguridad para expresarse y regular sus emociones de modo que contribuye a la solución de problemas. El valor de la escucha es otro aspecto destacado:

**D5:** *Una de las habilidades comunicativas de mayor logro... en mi caso es la expresión oral, porque gracias al proyecto pude comprender la importancia de dialogar con los niños, pero no solo desde una mirada en que yo les diga las cosas, sino escucharlos a ellos, preguntarles, que ellos me respondan, que ellos me pregunten, preguntarse entre ellos, ha habido bastante esa riqueza comunicativa, a pesar de estar así, solamente a través de una pantalla, sí siento que ha sido un gran logro, la expresión oral...*

**D3:** (...) *en cuanto a las interacciones que han tenido con los niños y sus pares, la interacción que ha habido entre ellos, que ellos se comunican, ellos mismo han puesto sus acuerdos, sus normas, cuando un niño hablaba y otro comentaba y ese hábito se ha ido formando entre ellos, la autorregulación y la interacción que ellos tienen, eso es lo que más me ha agradado.*

**D3:** *Y la expresión oral es bastante como ellos dicen, yo he tenido niños de 3 años y ahora los escucho como ellos hablan, opinan, reflexionan, me hacen preguntas...*

**D5:** (...) *se han iniciado bastante en lo que es dar sus hipótesis, sus inferencias, porque salía un tema o según lo que estábamos trabajando, qué piensas, qué ocurre, qué*

*crees, ha servido bastante ese tipo de preguntas para que ellos den sus hipótesis, sus inferencias, y... desarrollen su pensamiento más crítico, sí ha habido ese logro.*

El acompañamiento también favoreció las competencias socioemocionales, tanto a nivel intrapersonal valorando los espacios de escucha, como interpersonal promoviendo el diálogo reflexivo, estimulando el pensamiento crítico, pudiendo proyectarse a ser mejores agentes educativos para el bienestar y aprendizaje de la infancia a su cargo, como de sus familias.

La relación entre el soporte emocional percibido y el sentido de autoeficacia es analizada en un estudio reciente a docentes tituladas que seguían cursos de maestría en la Universidad. El estudio concluye que, el nivel de competencia socioemocional correlaciona positivamente con la percepción de autoeficacia. A su vez, la percepción de autoeficacia contribuye a mantener ambientes seguros, confiables y balanceados; donde la asertividad, empatía y autoestima pueden ser efectivamente fortalecidas (Romero-García, C. et al., 2022).

El sentido de autoeficacia es considerado como un aspecto fundamental de las competencias socioemocionales docentes. En este sentido, se asocia a un mejor manejo de conflictos en clase, inclusión, flexibilidad en diferencias para aprender, administrar la carga laboral, manejar el temor al fracaso como la frustración, y tolerar mejor las carencias, como ausencias (Mikulic, et al, 2015; Bisquerra, 2003).

Por lo expuesto, se constató que el Proyecto Cometa consideró al acompañamiento pedagógico como la estrategia central en la promoción de la vincularidad y las interacciones entre los diversos agentes educativos participantes. Esta estrategia se percibió como soporte emocional, espacio de acogida a las inseguridades e inquietudes, favoreció el despliegue de diálogos constructivos que se valoraron para desarrollar una mejor actuación docente.

## Conclusiones

El estudio permitió constatar el alto valor percibido de la estrategia de acompañamiento en la experiencia formativa, colocándolo por encima de los talleres y pasantías, así como de la información académica compartida. Con lo cual es posible sostener que el acompañamiento, tal como se llevó a cabo, fue una estrategia acertada y exitosa en la coyuntura pandémica.

La retroalimentación constructiva fue el componente mejor valorado del acompañamiento pedagógico produciendo mejoras a partir de los diálogos reflexivos, la escucha activa y las sugerencias metodológicas propuestas que permitieron un sentido de autoeficacia con relación a los aprendizajes de los niños y niñas.

El estudio da cuenta de cómo la actitud cercana de la acompañante fortalece las competencias socioemocionales como la confianza, reduce la ansiedad e inseguridad



para trabajar virtualmente y brinda ánimo para sobrellevar la demanda de diversos actores, y genera un impacto en el bienestar emocional docente.

### Referencias Bibliográficas

Ariel, Mauricio y Arellano (2018). *La motivación docente y su repercusión en la calidad educativa: estudio de caso*. Revista de Pedagogía 39.pp. 151-172.

Bisquerra, R. (2003). Educación Socioemocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21 (1) 7- 43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Center on The Developing Child (2020). *Connecting the Brain to the Rest of the Body: Early Childhood Development and Lifelong Health Are Deeply Intertwined*. Working Paper 15, Harvard University. <https://www.developingchild.harvard.edu>.

Center on The Developing Child (2020). In brief: *The science of resilience*. Harvard University. <https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/05/InBrief-The-Science-of-Resilience.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (noviembre 2021). *Mortalidad por COVID-19 y las desigualdades por nivel socioeconómico y por territorio*. <https://www.cepal.org/es/enfoques/mortalidad-covid-19-desigualdades-nivel-socioeconomico-territorio>

CAIE (2020). *COVID-19 Nuevos Contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile*. Recuperado de <https://bit.ly/3eWojw7>

De Sousa Santos, B. (2020) *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>

Del Valle, R.; Sánchez MJ. y Romero, L. (2017). *Comunidades Educativas Fe y Alegría*. Fe y Alegría, Perú.

Harapnuik, D. (2020). *Feedforward vs feedback. It's about learning: creating significant learning environments*. <https://www.harapnuik.org/?p=8273>

Hurtubia, V., Tartakowsky, V., Acuña M. y Landoni, M. (2021). *Espacios de contención y resiliencia en comunidades educativas frente al contexto de la COVID-19 en Chile*. Revista Iberoamericana de Educación, 86(2), 113-123. <https://doi.org/10.35362/rie8624383>

Jaramillo, L. Osorio, M. & Narváez, V. (2011). *El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación*. Revista Infancia Imágenes, 10 (2), 111-118.

<https://es.scribd.com/document/320286407/Dialnet-ElAcompañamientoEnLosProcesosDeMejoraDeLaPracticaE-4222624>

Kohls-Santos, P. (2021). *Covid-19 y educación: experiencias y perspectivas docentes en la educación superior*. Revista Iberoamericana de Educación, 86(2), 31-44. <https://doi.org/10.35362/rie8624344>

Lloyd, M. (2020). *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19*. [http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE\\_UNAM/546/1/LloydM\\_2020\\_Desigualdades\\_educativas.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf)

Mikulic, I; Crespi, M; Radusky, P (2015); *Construcción y Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos (ICSE)*. Interdisciplinaria 2015, 32,307-330.

MINEDU. (2014). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Lima, Perú.

MINEDU. (2019). *Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en la Educación Básica*. Aprobado por Resolución Viceministerial N.º 028-2019- MINEDU. Lima: Autor.

MINEDU. (2019). *Norma que establece disposiciones para el desarrollo del Acompañamiento Pedagógico en instituciones educativas focalizadas de la Educación Básica Regular, para el periodo 2020-2022*. Aprobado por Resolución Viceministerial N.º 290-2019- MINEDU. Lima: Autor.

OEI (2021). *Revista Iberoamericana de Educación: Educación y pandemia. Efectos y opciones de política en Iberoamérica*. Vol. 86 Núm. 2 (2021)

Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Analítica Social e Inteligencia Estratégica - PULSO. Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria PUCP. Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente del Ministerio de Educación (2021a) *Afectación del bienestar socioemocional (bse) docente de servicios educativos públicos por la covid -19 en el Perú*. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182546>

Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Analítica Social e Inteligencia Estratégica - PULSO. Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria PUCP. Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente del Ministerio de Educación (2021b) *Agotamiento Profesional: Factores de Riesgo en Docentes de Servicios Educativos Públicos de EBR*. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182536>

Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Analítica Social e Inteligencia Estratégica - PULSO. Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria PUCP.



Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente del Ministerio de Educación (2021c) *Salud mental en docentes durante la pandemia: reflexiones en torno al género*. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182810>

**Puerta Gil, Carlos Augusto (2016)**. *El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 49, septiembre-diciembre, pp. 1-6. Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia.

Reimers, F. (2021) *Educación y COVID-19: Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor*. UNESCO International Bureau of Education; International Academy of Education. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/34\\_educacion\\_y\\_covid-19\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/34_educacion_y_covid-19_spa.pdf)

**Romero-García, C., Buzón-García, O. y Marcano, B. (2022)**. Socioemotional Competence and Self-efficacy of future secondary school teachers. Faculty of Education, Universidad Internacional de la Rioja, Madrid. *Journal of Education Sciences*, 2022, 12(3), 161; <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>

**Sánchez, J. M. (2020)**. Intervención en línea para el aumento de la autoeficacia en habilidades docentes por Internet ante la contingencia del COVID-19. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(1), 125-145. <https://doi.org/10.14201/et2020381125145>

**Sembrando Juntos (2021)**. Teoría del Cambio (documento de trabajo).

**UNESCO (2019)**. El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes.

**Dina Castro Burgos**

[dina.castro@pucp.pe](mailto:dina.castro@pucp.pe)

**Roxana Del Valle Ballón**

[rdelvalle@pucp.pe](mailto:rdelvalle@pucp.pe)

**Patricia González Simón**

[gonzalez.pe@pucp.edu.pe](mailto:gonzalez.pe@pucp.edu.pe)

**Fabiola Lazarte Chávez**

[a19942284@pucp.edu.pe](mailto:a19942284@pucp.edu.pe)

**Luzmila Mendivil Trelles de Peña**

[lmendiv@pucp.edu.pe](mailto:lmendiv@pucp.edu.pe)

Pontificia Universidad Católica del Perú



# A escola diante da pandemia: reflexões sobre o ensino remoto e o retorno ao ensino presencial

**Paula, Michele Pereira de<sup>2</sup>** • michele.paula@ufv.br1 • Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Federal de Viçosa • PPGE/UFV. Ferenc // **Alvanize Valente Fernandes<sup>3</sup>** • avalente@ufv.br2 • Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Federal de Viçosa - PPGE. UFV

- 2.** Professora/Especialista em Educação Básica na rede pública; Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/UFV.  
**3.** Professora do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/UFV, Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Pós Doutora em Educação pela Universidade do Porto, Portugal.

## Resumo

Este trabalho expõe uma narrativa relacionada a alguns aspectos do ensino remoto e do processo de retomada das atividades presenciais em um município mineiro. Por ela, objetivamos analisar e compreender o processo de retomada das atividades presenciais nas escolas municipais e as contradições presentes entre as orientações e as práticas pedagógicas. As reflexões de Serpa (2015); Nóvoa e Alvim (2019, 2021) fundamentam as ponderações sobre a interpretação de fatos e acontecimentos na sociedade atual e instigam-nos a considerar a possibilidade de reconstrução da escola diante da circunstância pandêmica. Os autores Nóvoa e Alvim (2021) entendem a transformação imposta da escola e do processo de ensino como uma oportunidade de reconstituição. Nesse contexto, à luz da literatura, nos permitiu visualizar o desenvolvimento do trabalho remoto de forma precária, a adoção das TDIC, especialmente, redes sociais, e a adesão descontextualizada destes recursos sem a efetivação da relação educativa e, contribuíram nas pressões sobre os profissionais da escola desencadeadas no retorno presencial. Pelo exposto, o estranhamento do retorno ao lugar de trabalho e a implementação de normatizações estruturais e práticas que pouco exploraram o desenvolvimento de dimensões afetivas, experienciais e sociais se destacaram.

## Palavras-chave

Ensino remoto, prática pedagógica, retorno presencial.





### Introdução:

O contexto de pandemia e seus alcances abalaram todas as dimensões do cenário educacional do país e reverberaram intensamente nos demais âmbitos da sociedade. As consequências desse abalo, além de não terem sido integralmente diagnosticadas, dificilmente serão consideradas. Entre os anos de 2020 e 2021 a experiência escolar foi reconfigurada com o ensino remoto, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) se destacaram na prática pedagógica e, associadas a outros aspectos evidenciaram a intensificação e precarização do trabalho docente. A possibilidade de transformação da escola reiteradas vezes expressa, por frases como: “a escola não será mais a mesma”; “a pandemia nos trouxe novas oportunidades”; “os professores se reinventaram”, dentre tantas outras, repercutiram novas formas de se abordar o ensino e as práticas avaliativas.

Serpa (2015) assertivamente pondera que a “era da comunicação” modificou nossas relações sobre fatos e acontecimentos; “sofremos uma avalanche diária de informações [...] o tempo parece se reduzir” (SERPA, 2015, p.7). A citação da autora evidencia a sensação descrita por boa parte dos profissionais da educação no ensino remoto. Suas constatações, alardeadas pelo efeito globalização, foram amplificadas com a paralisação das atividades escolares. Os profissionais da educação receberam uma enxurrada de instruções e uma lista de afazeres que resultaram em exaustão, conflitos e decepções.

Nóvoa e Alvim (2021, p. 6) ao constatarem o poder da pandemia em paralisar as atividades presenciais nas escolas nos instigam a pensar se o mesmo ocorreu com “a indústria global da educação, com o consumismo pedagógico, a privatização da educação e o discurso da urgência da escolarização”. No contexto pandêmico, a adesão acrítica, descontextualizada de recursos variados, foram adotados como tentativa de reestabelecimento do vínculo do aluno com a escola e acesso as atividades escolares. A transmissão de conteúdos assumida por mídias não efetivou o processo de aprendizagem.

Nóvoa e Alvim (2022, p.26) esclarecem-nos que “a resposta dos sistemas educativos foi frágil e inconsistente”. Enquanto a percepção das escolas almejava soluções para fortalecimento das relações familiares e sociais, os professores, ao utilizarem sua autonomia e dinâmicas de colaboração, instituíram propostas basicamente exequíveis. A percepção da receptividade dos alunos e familiares à modalidade remota do ensino foi devastadora e se fez presente ao longo desse período. Era de se esperar que tão logo a reabertura das escolas estivesse em pauta.

Inúmeros desafios permearam o tratamento do retorno ao ensino presencial. Nessa perspectiva, uma “reinvenção” da escola se fez necessária, e foi apresentada entre

especialistas e pesquisadores da área educacional. Nóvoa e Alvim (2021) salientam que as escolas não deveriam ser apenas reabertas, mas precisavam ser também espaços de recolhimento. Pelo exposto, as reflexões de Certeau (1998) que referenciam a lugares e espaços precisam ser consideradas. A escola deveria voltar a ser um espaço concretizado pelas relações que se efetivam nele.

Apontamos no texto algumas contradições evidenciadas entre a possibilidade de articulação para a reformulação da escola, considerando os indicadores atuais sobre a importância de práticas que favoreçam o desenvolvimento afetivo e social, em oposição às urgências institucionais práticas e comportamentais que intensificam a experiência escolar com enfoque na padronização, na repetição/verificação de conteúdos e naquele momento, de restrições físicas e materiais.

### Desenvolvimento

Ousamos dizer que os profissionais da educação se encontravam em estado de sobreaviso para a retorno às aulas de forma presencial, desde julho de 2021. A escola e à representação sobre o professor, estiveram como pauta constante em discussões públicas e privadas. No âmbito público, os professores não foram chamados ao debate coletivo, nem consultados sobre as abordagens do ensino remoto e retomada as aulas presenciais.

No município em análise, as instituições privadas de ensino foram autorizadas a retornarem as aulas presenciais antes das instituições públicas municipais. Com o decreto que regulamentou o retorno dos alunos à escola o modo sobreaviso dos servidores foi absorvido por questionamentos sobre o ensino híbrido. Toda equipe escolar, foi orientada a assinar uma declaração de anuência com relação ao retorno presencial. Embora bastante questionado, o termo foi assinado pelos servidores das escolas.

A preparação/capacitação dos recursos humanos para a retomada das aulas presenciais de toda a rede se pautou em abordagens na modalidade online. Não houve abordagem direcionada à saúde dos profissionais da educação, especialmente relacionadas à saúde mental. Os profissionais das escolas passaram por reuniões de repasse dos protocolos sanitários elaborados pela gestão. As adequações estruturais e as adaptações físicas para garantia do distanciamento, a organização de fluxo, os recursos materiais e individuais que buscavam evitar o compartilhamento de objetos ficaram sob a responsabilidade de aquisição dos gestores de cada unidade de ensino.

A forma de desenvolvimento do trabalho pedagógico que deveria ser modificado mediante as novas orientações institucionais e as possibilidades da escola, ainda suscitavam muitos questionamentos e desafios. De acordo com Nóvoa e Alvim (2019) à escola são atribuídas dimensões de socialização e convivialidade que impulsionam sua funcionalidade. A perda do contato diário, intenso e dinâmico com os alunos e a descaracterização do processo educativo na escola, com seus agentes, assim como



toda pluralidade, tipos de interações, conversas e diálogos em um cotidiano potente, caracterizaram perdas significativas para os sujeitos que integram essa dinâmica. Serpa (2015) destaca a capilaridade e a relevância do cotidiano escolar e traz reflexões significativas sobre as conversas e suas implicações como experiências individuais e sociais de formação, dimensões essas impossibilitadas pelo ensino remoto.

A sensação de regresso a um local conhecido de maneira desconhecida foi designada como estranha e difícil pelos profissionais e estudantes. As cenas observadas no retorno com os alunos contribuíram no entendimento das reflexões de Certeau (1998) sobre a composição dos lugares e dos espaços. O local escola estava a se tornar um espaço, ainda que fosse preciso manter um controle. Alguns movimentos e construções se manifestaram no dia a dia quase imperceptíveis, em seu interior.

Seguir as atividades planejadas para o ensino remoto no atendimento presencial, definiu-se um dificultador, direcionar atividades por orientações fundamentadas pelo estímulo às interações e exploração do contato em ambientes devidamente regulados foi um complicador à prática pedagógica. A constatação real dos professores sobre a ausência do desenvolvimento das habilidades escolares, pelos alunos, pareceu estabelecer um marcador de compensação e correria frente às capacidades supostamente perdidas ou não adquiridas. Os alunos tiveram poucas oportunidades para compartilhar as vivências experienciadas no período de afastamento da escola, exercício que, certamente, contribuiria na reformulação da escola e significação do processo ensino-aprendizagem.

O sentimento de decepção dos professores e estudantes puderam ser observados em momentos breves de interações. Os alunos, principalmente os mais novos, manifestaram respostas psicossomáticas, como desregulação urinária e o choro ressentido, etc... Mais de um ano dos acontecimentos vividos pelos alunos, suas percepções e modos de vida modificados pela pandemia, em situações benéficas ou prejudiciais foram preteridas em prol das competências e da urgência conteudista.

Nóvoa e Alvim (2021) problematizam os efeitos das catástrofes em calar e empobrecer os sujeitos das experiências e reitera essas consequências nas vivências aceleradas do cotidiano articulando-as como impossibilidade da experiência.

Contextualmente, destacamos a escola como um espaço importante de formação onde os diálogos, debates, consensos e conflitos se constituem. Com a impossibilidade do envolvimento perante às orientações dos protocolos sanitários, destacamos a perda das conversas corriqueiras que revelam as fragilidades, compreensões, prazeres e decepções dos professores. Imbernón (2010) nos alerta sobre a cultura individualista que tem sido enfatizada na dinâmica escolar, e consideramos pertinente problematizar tal circunstância.

Cabe-nos significar algumas estratégias de interações que validam e potencializam a experiência vivida no cotidiano escolar, ainda em situação restritiva. Por vezes, o

incômodo do uso da máscara foi esquecido pelo deslumbramento do imprevisto ou aliviado em prol das repetidas voltas ao espaço externo da escola, e ainda pela quantidade de vezes que a boca fica seca; o contato físico reiteradamente evitado, ocasionado por um descuido ou esquecimento; o material esquecido/ausente que necessariamente é compartilhado para que o mínimo aconteça. É sabido, “há uma escola, há um currículo, há uma avaliação, há um controle. No interior disso, algo se movimenta sorrateiramente, sem dar a perceber que se encontra fora do alcance do poder.” (LACERDA, 2017, p. 137).

Instigamos a referência de Nóvoa e Alvim (2021) sobre a definição de pedagogia como a dinâmica de constituição de aprendizagens e de integração que efetivam a pedagogia do encontro, com o desafio de transformação da prática escolar que no retorno presencial não permeou perspectivas de mudanças. Muitos profissionais não tiveram tempo para refletir e estudar essas possibilidades. Todavia, o tempo escolar realmente não incide sobre a mudança. Ele permanece a ser assaltado dos alunos, utilizados como marcadores das competências e conteúdos perdidos durante a pandemia.

Assim como os professores, os alunos tiveram experiências diversificadas que ainda não conseguiram interpretar, mas que certamente, terão implicações nas vivências escolares. De acordo com Boris Cyrulnik (2021, apud NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 12),

“adoecemos quando somos privados da presença do outro”, a recuperação a qual os alunos deveriam passar, necessita ser pautada em práticas que lhes permitissem desenvolver as percepções e os desafios que se aproximam.

### Conclusões

A percepção que fundamenta a disposição dessa escrita traz em si o desejo de interpretar teórica e criticamente os ajustes e estratégias que permearam não apenas a reabertura das escolas para as aulas presenciais, mas também o contexto em que a instituição escola se situa e é julgada nessa conjuntura. Estabelecer essa narrativa constitui-se como exercício de mobilização própria que, de acordo com Ferenc (2005) justifica a explicitação dos fatos pela memória e faz referência à história de vida. Os apontamentos de Nóvoa e Alvim (2021) ao indicarem que a escola pós pandemia deveria ser um espaço de recolhimento, que intencionalmente desacelere as crianças/jovens e oportunize experiências que eles ainda não tiveram, não foram observados na dinâmica escolar do retorno presencial. Serpa (2015) contribui na interpretação da dificuldade de significação das experiências perante a intensidade e multiplicidade das informações que nos alcançam, mas que passam por nós, sem que ao menos tenhamos condições de refletir sobre elas e interpretá-las como recursos ao amadurecimento.

Ao organizar as percepções sobre a retomada das atividades presenciais nas escolas evidenciamos a forma frustrada que ela ocorreu mediante a expectativa da transformação



da prática pedagógica institucional. Ainda há muitas questões significativas, ancoradas nesse processo, que nos permitem explorar a complexidade e abrangência do processo educativo escolar. O desfecho do ano letivo de 2021 se deu insatisfatório aqueles que esperavam pela reconstrução da escola. No entanto, queremos crer que ainda possibilidade de se recuperar o sentido da educação para, no futuro próximo, reconfigurar o espaço escolar.

### Referências

CERTEAU, M. (1998). A invenção do Cotidiano: Artes de fazer. 3 ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes.

FERENC, A. V. F. (2005). Como o professor universitário aprende a ensinar? um estudo na perspectiva da socialização profissional. Tese de Doutorado. São Carlos : UFSCar, 314 p.

IBERNON, F. (2010). Formação Continuada de Professores. Porto Alegre. Artmed, 120 p. Tradução: Juliana dos Santos Padilha

LACERDA, M. P. (2017). Traços do cotidiano, essa vida de “pouco caso”. Momento: diálogos em Educação, v. 26, n. 1, p. 118 - 142, jan/jun.. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5640/4592>. Acesso em: 21 ago. 2021.

NÓVOA, A. (2019) Os professores e sua Formação num tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 24 nov. 2021.

NÓVOA, A., & ALVIM, I. C. (2021) Os professores depois da pandemia. Democracia, escolas e mudança digital: Desafios da contemporaneidade. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 25 nov. 2021

NÓVOA, A., & ALVIM, I.A. (2021) Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020. Revista História da Educação, [s. l.], v. 25, p. 1-19. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>. Acesso em: 06/12/2021.

SERPA, A. (2015). Conversas: caminhos da pesquisa com cotidiano. Disponível em: <http://andreaserpauuff.com.br//arquivos/artigos/CONVERSAS%20CAMINHOS%20DA%20PESQUISA%20COM%20O%20COTIDIANO.pdf?vsignore=1>. Acesso em: 28 nov. 2021.

Paula, Michele Pereira de  
michele.paula@ufv.br

Alvanize Valente Fernandes  
avalente@ufv.br





# Educação na e pós Pandemia de COVID-19: Uma arqueologia da prática escolar no regime remoto e a retomada das aulas presenciais em Escolas Municipais de Ensino Fundamental em três cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte<sup>4</sup>

Magali dos Reis • PUC Minas • magali\_reis@pucminas.br // Mariana Penido • PUC Minas • mari.penido@gmail.com

<sup>4</sup> Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), por meio de concessão de bolsa de iniciação científica e do Fundo de Incentivo a Pesquisa (FIP) - PUC Minas.

## Resumo

Entre os anos de 2020 a 2022, a pandemia de Covid-19, afetou de forma importante a educação de crianças na faixa etária de 4 a 10 anos. Exigiu que as professoras participantes do estudo, reinventassem suas práticas pedagógicas cotidianas. A pesquisa utilizou procedimentos da arqueologia, para o levantamento das estratégias de ensino, criadas por elas, mostrou que houve a produção inovadora de materiais e métodos, até então, não aplicados à educação básica. O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino, constituiu em importante instrumento da aula. A escola foi o principal meio de obtenção de conhecimentos fidedignos sobre o vírus, e lidou com conteúdos falsos durante todo o processo de fechamento e reabertura das escolas. Os resultados indicaram que apesar dos esforços dos docentes para manter seus alunos em processos de aprendizagem de forma criativa, houve severo aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais comprometendo a educação de toda uma geração.

## Palavras-chave

Arqueologia da prática escolar. Educação pandêmica. Geração pandêmica. Pensamento pedagógico contemporâneo. Docência.





## Introdução

O ano de 2020 marcou uma mudança sem precedentes nas relações de ensino no Brasil, em razão da rápida disseminação do Corona Vírus, causador da Síndrome Respiratória Aguda (SARS – COV2), levando até meados de 2021, milhares de brasileiros a morte, e atingindo milhões de pessoas infectadas pelo vírus, com desdobramentos mais ou menos intensos a depender da condição de saúde cada sujeito, ou dos impactos da infecção no organismo. A grave situação sinalizada em 2020, levou à Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretar estado de Pandemia por Corona Vírus, o que conduziu a suspensão de aulas presenciais no Brasil, a partir de março daquele ano.

O objetivo da pesquisa foi analisar os modos pelos quais as professoras, participantes do estudo, criaram procedimentos de ensino, mediadas pelas tecnologias, obtendo maior ou menor êxito durante o distanciamento social, com mais impacto negativo para as crianças dos extratos mais pobres da sociedade, dado o fechamento prolongado das escolas. Após a retomada das aulas presenciais analisamos quais foram os procedimentos de aula que possibilitaram, ou não, a aprendizagem das crianças.

Em vista do necessário distanciamento social, escolas particulares rapidamente iniciaram a modalidade de ensino remoto, com aulas síncronas, utilizando-se de Plataformas tradicionalmente voltadas à Educação à Distância, como: MS Teams, Google Classroom, Moodle e Canvas. No caso das escolas públicas municipais estudadas, o procedimento de aula remota teve início somente em meados do mês de maio, portanto, os estudantes ficaram sem aulas ou planos de estudos entre março e maio de 2020. Analisamos os procedimentos de aula adotados em três cidades – Betim, Santa Luzia e Belo Horizonte, durante o distanciamento social, a suspensão das aulas presenciais e a posterior retomada delas no segundo semestre de 2021.

Buscamos na arqueologia os conceitos, procedimentos e métodos de coleta de dados para a constituição de acervo digital que possibilitasse a análise da produção material do ensino na educação básica, delimitando nosso campo de indagação aos anos iniciais do ensino fundamental, e estabelecendo diálogo entre a Sociologia da Educação, à História e ao Pensamento Pedagógico, em particular a didática.

## Desenvolvimento

A arqueologia é um campo de indagação próprio da história, no entanto, a arqueologia contemporânea, ou seja, aquela que lida com a produção material recente, ainda é reticente no que diz respeito à educação. O mérito e a relevância desta pesquisa situaram-se na possibilidade de conferir um tratamento específico à produção material nas escolas participantes do estudo. O impacto no desenvolvimento científico fundamentou-se na criação de mecanismos de preservação do pensamento pedagógico contemporâneo materializado nas práticas escolares. Neste sentido, procuramos ao longo do estudo

contribuir para a preservação da memória educacional mineira, bem como criar as condições necessárias para despertar o interesse de profissionais da área para a manutenção dos vestígios arqueológicos contemporâneos, além de oferecer uma contribuição aos processos de formação inicial e continuada de professores, vislumbrando as práticas educativas e o pensamento pedagógico contemporâneo. O estudo da cultura material da escola requer a produção de meios imagéticos que permitam o registro e a preservação dos dados de pesquisa coletados. A partir dos registros foi realizada a análise iconográfica da materialidade cultural da escola. Esta demonstrou um aprofundamento da consciência de nossos antepassados e contemporâneos sobre a cultura material de escolas mineiras.

Procedemos um levantamento bibliográfico prévio e constatamos que no campo da educação, não havia pesquisas similares que estabelecessem um diálogo entre a arqueologia, a sociologia da educação, a história e o pensamento pedagógico, com vistas a analisar a produção da materialidade da escola, sendo esta uma investigação pioneira na área de educação, cujos resultados puderam se agregados ao Banco Internacional de Objetos Educacionais do Ministério da Educação do Brasil.

Para análise do material coletado buscamos na arqueologia e base de sustentação teórica assim como os estudos de Foucault, em especial a Arqueologia do Saber. A intenção de ampliação do diálogo entre universidade e escola na perspectiva adotada neste estudo fundamenta-se no que Marshall denominou de *Arqueologia Comunitária*, formando entre os membros das comunidades os gestores desse patrimônio uma relação de mútua cooperação, ao mesmo tempo em que permitiu que houvesse a identificação do patrimônio arqueológico como herança, não como algo tão distante da realidade social e cultural dessas comunidades. Ao indagarmos as participantes da pesquisa sobre as suas dificuldades na retomada às aulas essas afirmam que durante e após a pandemia, o aprofundamento das desigualdades trouxe novos desafios para a escola:

*“Minha aluna desmaiou no início da aula, uma criança de apenas 6 anos, não tinha se alimentado desde o dia anterior, estava desnutrida, não pude continuar com a aula naquela situação.” (prof. Julia, EFI, Escola Estrela)*

*“As crianças estão com muito mais dificuldades de se concentrar, voltaram ao presencial com muitas lacunas, não conseguiram aprender o básico” (prof. Carmen, EFI, Escola Augusta)*

No que diz respeito ao uso das tecnologias na educação remota uma das participantes do estudo afirmou:

*“Foi muito difícil, nem eu tinha os recursos para dar aulas, tive que comprar um computador, mudar a internet de casa, mas as crianças, as famílias nem isso conseguiam. A avó de uma criança me ligou e disse nem eu sei usa esse negócio [o celular] como eu posso ensinar meu neto? Fiquei sem chão, não sabia o que fazer. Pedi a secretaria de educação para imprimir o material que precisava e levei na casa de cada criança que*



*“não tinha computador, foi mesmo muito difícil” (prof. Julia, EFI, Escola Estrela)*

Articulamos a arqueologia e a cultura material produzida nas escolas pesquisadas, uma vez que esta engloba o estudo dos objetos materiais em sua interação com os aspectos mais concretos da vida humana a partir de três disciplinas diferentes e complementares: arqueologia, que pode reconstruir a história das sociedades a partir de vestígios materiais e objetos que tenham sido produzidos; a etnografia, com o objetivo de analisar as produções materiais inseridas nas sociedades em diferentes momentos históricos, e a sociológica inspirada nas perspectivas críticas da sociedade e sua materialidade. Sobre os novos recursos didáticos criados pelas participantes, uma das respostas foi:

*“Sabe, a gente teve é que se reinventar, com o pouco que eu tinha fui criando tarefas e atividades que as crianças podiam fazer no celular, as vezes o único celular da família. Eu fazia chamada de vídeo a noite pelo WhatsApp, e conversava com as crianças e as famílias. Coloquei muitos exercícios em sacolas de supermercado eu e meu marido a gente levava de casa em casa para as crianças” (Prof. Fernanda, EFI, Escola Luz)*

O movimento proposto nesta pesquisa consistiu, em refletir sobre um aspecto negligenciado desses objetos: a dimensão cultural - não apenas técnica - os materiais de que são feitos, que afetam a sensibilidade, tão fortemente perceptiva, das novas gerações. Com a pesquisa compreendemos que a educação remota não poderia ter sido a única solução para a ausência de aulas presenciais, assim como ocorre na Educação à Distância, visto que, conforme analisam Souza, Franco e Costa esta estratégia de ensino tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário. Além da problemática da desigualdade econômica e de acesso a equipamentos de qualidade e pacotes de internet, cada prefeitura lidou de forma diferente com a pandemia, e o distanciamento social, fato que mereceu registro, no caso das cidades selecionadas para a pesquisa, pois houve sinais claros de que as condições objetivas impactaram a educação de crianças e jovens tendo seus reflexos para a próxima década, a que podemos denominar de geração pandêmica.

### Conclusões:

Ao final do estudo, retornamos às questões iniciais que nos levaram ao campo estudado, a fim de verificar se tínhamos respostas para as perguntas iniciais, ou seja, como as professoras lidaram com o fechamento das escolas? Como utilizaram as tecnologias digitais da informação e da comunicação, para dirimir os impactos do distanciamento social das crianças? Quais materiais e métodos criaram neste processo?

Ao concluirmos o estudo pudemos retomar o objetivo central que nos moveu e que constituiu a arqueologia da prática escolar. Constatamos que a pesquisa teve sua culminância no desenvolvimento de um acervo que alimentou o Banco Internacional de

Objetos Educacionais (BIOE/MEC)<sup>5</sup>, este repositório é focado na produção material na escola. Durante a pesquisa desenvolvemos estratégias, práticas e ações pedagógicas que visavam à divulgação do patrimônio arqueológico das escolas participantes do estudo, nas três cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte - Minas Gerais, ou seja, Betim, Santa Luzia e Belo Horizonte.

Consideramos que o levantamento, a captação, a catalogação e a disponibilização dos objetos educacionais foram de suma importância para dar a conhecer a cultura material da escola, entendida como a memória histórico-sociológica dos diferentes grupos que compõem as distintas experiências educacionais estudadas. Estudo possibilitou às comunidades escolares estudadas, o direito à informação, assim como a possibilidade de conhecer e divulgar com mais dinamismo e de forma mais democrática a materialidade da escola. O melhor conhecimento das práticas educativas possibilitou promover a permanente e desejável melhoria das condições objetivas de ensino, subsidiando o avanço do conhecimento científico sobre a produção material da escola, bem como a formação permanente de professores.

Contudo, e apesar dos esforços das professoras estudadas para manter seus alunos em processos de aprendizagem de forma criativa, houve severo aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais comprometendo a educação de toda uma geração. De fato, as crianças com menos recursos foram as mais prejudicadas pela pandemia e pelo descaso de políticos que atrasaram as vacinas, diminuíram os recursos da educação e com sua negligência causaram danos irreparáveis às futuras gerações.

### Referencias:

Foucault, M. (2009) *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.  
Souza, S.; Franco, V. S.; Costa, M. L. F. (2016) Educação a distância na ótica discente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875>

Johns Hopkins University (2022). *Dashboard Coronavirus COVID-19 Global Cases*. Center for Systems Science and Engineering (CSSE) - Johns Hopkins University (JHU). Dados atualizados em 22/12/2022.

MARSHALL, Y. (2002) What is Community Archaeology? *World Archaeology*, 32 (02), pp. 211-219.

Magali dos Reis  
magali\_reis@pucminas.br

Mariana Penido · PUC Minas  
mari.penido@gmail.com

<sup>5</sup> <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>



# Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)

Juliana Santos da Conceição • Universidade Federal de Ouro Preto • Brasil.julianasantosc@yahoo.com.br

## Resumo

Este trabalho visa apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Doutorado Latino-Americano. A tese teve como objetivo analisar e comparar as ações formativas de desenvolvimento profissional realizadas em universidades públicas de educação superior no Brasil e na Argentina. Como aporte teórico, trabalhamos o conceito de desenvolvimento profissional docente por meio dos estudos de Imbernón, Day e Diniz-Pereira; percorremos estudos sobre a Pedagogia e a docência universitária; trouxemos o conceito de campo, de Bourdieu, para discutir o capital científico e o “capital pedagógico” no campo universitário. O percurso metodológico adota uma abordagem qualitativa atrelada aos princípios da pesquisa comparada. Concluímos que não existe um único caminho formativo a percorrer, os trajetos são múltiplos e têm relação direta com os contextos dos campos em que cada ação está inserida, bem como a cultura, as condições de trabalho, os contextos políticos e as bases teóricas. Todos esses elementos oferecem recursos necessários para análise de cada experiência. Defendemos a existência de um outro capital dentro desse campo, que não o capital científico, já amplamente discutido por Bourdieu, e acreditamos que, com uma outra configuração do campo universitário, o “capital pedagógico” pode vir a ocupar um lugar de prestígio dentro dele.

## Palavras-chave

Ações formativas. Docência universitária. Desenvolvimento profissional docente. Capital pedagógico.





## Introdução

Essa tese, desenvolvida no âmbito do Doutorado Latino-Americano, teve como objetivo geral analisar e comparar as ações de desenvolvimento profissional docente de duas instituições de ensino superior, o GIZ, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e as *Carreras Docentes*, da *Universidad de Buenos Aires*. Especificamente, tivemos, como objetivo, caracterizar as ações formativas de desenvolvimento profissional docente no Brasil e na Argentina; além de identificar e analisar as concepções de formação que orientaram essas ações nas duas instituições.

O trabalho apoiou-se em um referencial teórico que nos ajudou a compreender conceitualmente o termo “desenvolvimento profissional docente”, por entendermos que ele amplia a concepção fragmentada de formação inicial e formação continuada. Assim, autores como Imbernón (2011), Day (2001), Diniz-Pereira (2010; 2019) e Veiga (2012) nos auxiliaram no entendimento desse termo, o que permitiu conceituá-lo como um processo individual e coletivo que se concretiza no espaço de trabalho do professor e que contribui para a apropriação e/ou a revisão de concepções e práticas pedagógicas. Além desse termo, buscamos sustentação teórica em autores como Cunha (2006; 2009; 2012; 2016), Isaia (2006a; 2012), Pimenta e Anastasiou (2011), Zabalza (2004) e Lucarelli (2015), entre outros, que discutem a docência e a Pedagogia Universitária. Cabe destacar que o conceito de campo, de Bourdieu (1983), surgiu como categoria de análise após a coleta de dados e a compreensão da natureza de dois campos tão distintos, e por acreditarmos que discutir os capitais que constituem esse campo poderia ampliar as discussões sobre as ações formativas ao revelar e conferir valor a um outro tipo de capital que não o científico, que também faz parte do campo universitário, que aqui chamamos de “capital pedagógico”.

## Metodologia

Utilizamos como estratégia metodológica a abordagem da pesquisa comparada apoiada nos estudos de Nóvoa (1995) e de Araújo *et al.* (2008). Tendo como instrumento de coleta de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise temática, proposta por Minayo (2010).

Foi a partir da análise da história de cada uma das universidades aqui pesquisadas que identificamos a configuração de campos bem distintos que nos levaram a discuti-lo à luz do conceito de campo, de Bourdieu (1983), entendendo que os agentes de cada campo conferiam um valor diferente a distintos tipos de capital. Foi assim que trouxemos, para a discussão, a proposta de um novo tipo de capital, que chamamos, o “capital pedagógico”. Identificamos, por meio deste estudo, que esse novo tipo de capital tem pouco ou nenhum valor na atual configuração do campo universitário brasileiro, em que o capital científico é, praticamente, o único valorizado e que seu acúmulo confere prestígio e poder para os agentes dentro do campo.

Além da caracterização dos dois campos de pesquisa, nossa análise concentrou-se em compreender as concepções de formação que orientaram as ações de desenvolvimento profissional analisadas. Para isso, utilizamos, como variáveis teóricas, os indicadores de análise de programas de formação docente propostos por Cunha (2014). Analisamos, assim, as ações formativas e tomamos, como referência, os três modelos de formação desenvolvidos por essa autora, que os organizou em ordem decrescente de centralização: A – modelo de centralização e controle das ações; B – modelo parcial de descentralização e controle das ações; e C – modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. Esses modelos foram analisados a partir de quatro dimensões: 1) pressupostos e características das ações; 2) compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente; 3) formatos usuais das estratégias de formação; e 4) formatos de acompanhamento e avaliação. Ressaltamos, porém, que não tivemos a pretensão de realizar um enquadramento definido em um dos modelos de formação, mas essa categorização nos auxiliou no exercício de análise das prioridades e dos pressupostos que sustentam o desenvolvimento profissional docente e as estratégias de assessoramento pedagógico nas universidades investigadas.

## Conclusões

Após a discussão de cada uma das dimensões analisadas, consideramos que não é possível enquadrar o PerCurso Docente, ofertado pela UFMG, em um único modelo de formação. Nas quatro dimensões avaliadas, observamos que elas perpassam, pelo menos, dois dos três modelos propostos por Cunha (2014): umas com características parcialmente descentralizadas de controle das ações, e outras apresentam o modelo descentralizado de acompanhamento das ações. Uma característica marcante que identificamos no PerCurso Docente é seu caráter flexível, que permite que o professor escolha seu próprio percurso de formação. Compreendemos, assim, que as ações de formação e de desenvolvimento profissional ofertadas pelo GIZ concebem a docência como uma ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e às condições objetivas de produção em que vivem.

Assim como foi feito com o PerCurso Docente do GIZ, no Brasil, esta investigação se debruçou a caracterizar as ações de desenvolvimento profissional desenvolvidas na UBA. Optamos por analisar as ações formativas de três faculdades, *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, *Facultad de Odontología* e *Facultad de Derecho*. Os achados desta investigação acadêmica sobre a *Carrera Docente* foram muito interessantes em relação à estrutura desses espaços formativos, que demonstram características bem distintas quando comparados à ação de desenvolvimento profissional desenvolvida no Brasil.

Utilizamos os mesmos descritores propostos por Cunha (2014) para analisar a *Carrera Docente* dessas faculdades. A análise das três experiências de formação docente



da UBA nos mostrou que o modelo de centralização e controle das ações foi o que predominou em três das quatro dimensões analisadas. Embora esse modelo tenha se mantido dominante, aspectos ligados à dimensão da compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente se aproximaram do modelo parcial de centralização e controle das ações, na medida em que as ações decorrem de trajetórias formativas que buscam valorizar a reflexão da prática a partir do vivido, articulado com a teoria. A valorização do campo disciplinar atrelado aos saberes pedagógicos são fatores que apareceram como um diferencial na formação desenvolvida na UBA, uma vez que a organização da *Carrera Docente* por unidade acadêmica e áreas do conhecimento possibilitou uma atuação mais próxima aos docentes, de maneira a valorizar as várias dimensões das práticas, das vivências e dos saberes docentes da universidade.

Para análise comparada das ações formativas desenvolvidas na UFMG e na UBA, organizamos, mais uma vez, o estudo a partir de quatro eixos que sintetizam os principais elementos que encontramos ao verificar cada uma das ações, são eles: i) implantação das ações formativas: formatos, tempos e participação dos docentes; ii) temáticas das ações formativas: conteúdos e saberes docentes; iii) implicações das ações formativas: carreira e condições de trabalho; e iv) abrangência das ações formativas: preparação de futuros docentes universitários.

Cada um desses eixos nos permitiu identificar as semelhanças e as diferenças apresentadas em cada uma das ações. A implantação de cada uma das experiências formativas ocorreu em tempos históricos distintos e respondeu a exigências diferentes, o que acarretou ações formativas com características distintas. Na UFMG, vimos um curso mais centralizado, desenvolvido e pensado por um núcleo único na instituição, ofertado anualmente, com duração de quatro meses. Na UBA, por outro lado, pela própria configuração institucional por faculdades, cada unidade acadêmica tem autonomia para desenvolver suas ações de acordo com a característica do lugar de formação, ao adotar um modelo mais descentralizado. Isso proporcionou a organização de ações de desenvolvimento profissional distintas, que não estão concentradas em um único local, como acontece na UFMG. As formações na UBA são mais extensas, com duração média de dois anos.

No que se refere aos conteúdos, identificamos que o modelo descentralizado de formação da UBA permite a inclusão de culturas acadêmicas próprias, com forte apelo à característica profissional do lugar em que atuam. As experiências formativas das três faculdades analisadas, *Odontología*, *Derecho* e *Farmacia y Bioquímica*, apresentam um curso com interfaces entre os saberes pedagógicos gerais e os saberes pedagógicos do conteúdo, e este último é o diferencial em relação à experiência brasileira que, por ser um programa mais centralizado, não permite trabalhar as especificidades de cada área do conhecimento.

Vimos também, por meio deste estudo, que as diferenças em relação às condições de trabalho docente nos dois países são bem acentuadas. Na Argentina, a maioria dos

professores trabalha em dedicação simples, ou seja, apenas por 10 horas de trabalho semanal, enquanto, no Brasil, a maior parte dos docentes atua em dedicação exclusiva ou com dedicação de 40 horas semanais. Na Argentina, para o professor progredir na carreira, é necessário prestar um concurso a cada sete anos, e não há estabilidade até a aposentadoria, como ainda existe no Brasil. Essa condição de trabalho ocasiona exigências também distintas para atuação dos professores quanto ao ensino e à pesquisa, bem como em relação ao investimento em sua formação. Assim, compreendemos que as condições de trabalho influenciarão o grau de investimento que cada professor fará ao longo da sua carreira acadêmica.

À guisa de conclusão, um primeiro aspecto a se considerar é que não existe um único caminho formativo a percorrer, e que os trajetos são múltiplos e têm relação direta com os contextos dos campos em que cada ação está inserida, bem como a cultura, as condições de trabalho, os contextos políticos e as bases teóricas. Todos esses elementos oferecem recursos necessários para análise de cada experiência.

Nessa perspectiva, os achados desta investigação acadêmica respondem a nossa hipótese inicial, que compreendia que o desenvolvimento profissional docente no Brasil e na Argentina seria influenciado por características distintas, uma vez que a composição da carreira sofre influências da cultura acadêmica e do processo de constituição da autonomia das universidades, reveladas pelas relações de poder ali estabelecidas. Vimos, claramente, que as relações de poder estabelecidas nos dois campos universitários são movidas pelos agentes desses campos, que conferem valores distintos a diferentes tipos de capital.

Os dados revelaram ainda que, apesar das ações de desenvolvimento profissional pesquisadas (*PerCurso Docente* e *Carrera Docente*) trazerem formatos e tempos diferenciados, a concepção de formação das duas experiências formativas é centrada em uma formação que busca articular a teoria e a prática docente, pautada na reflexão sobre a prática, ao valorizar a experiência dos professores. No entanto, o valor que é conferido à participação dos professores nas ações formativas tem papéis diferenciados dentro de cada instituição. No Brasil, a atual configuração do campo universitário valoriza mais o capital científico e, por via de consequência, as atividades de ensino ocupam um lugar secundário na carreira do professor.

A Argentina, por possuir um campo universitário que sofre menor influência do “mercado da pesquisa”, acaba valorizando outros capitais que não apenas o científico. Vimos, por meio deste estudo, que a experiência docente e profissional é muito valorizada dentro desse campo em detrimento dos títulos acadêmicos. A participação na *Carrera Docente* garante ao professor pontuação nos concursos internos da instituição e lhe confere o título de *docente autorizado*. Essa característica dá abertura para que o “capital pedagógico” ocupe um espaço de valor nesse campo, no qual a formação docente e as atividades de ensino ocupam um lugar de maior prestígio para a constituição da sua carreira e de seu desenvolvimento profissional.



Assim, esta pesquisa nos mostra que não há um modelo único e “ideal” de formação. Os contextos sociais, culturais e políticos e a configuração de cada campo universitário influenciam as características de cada iniciativa. Vimos que as ações de desenvolvimento profissional investigadas no Brasil e na Argentina são ações consolidadas que se configuram como uma política de formação em cada uma das instituições, e também como um lugar legitimado de formação.

Acreditamos que a grande contribuição que esta investigação acadêmica traz para o campo da Pedagogia e da docência universitária concentra-se em nosso esforço de discutir as ações de desenvolvimento profissional em uma perspectiva mais ampliada, ao fazer a análise dessas ações a partir de um olhar do campo universitário em que cada uma dessas ações está inserida. Defendemos a existência de um outro capital dentro desse campo, que não apenas o capital científico, amplamente discutido por Bourdieu. Acreditamos que o “capital pedagógico” pode vir a ocupar também um lugar de prestígio dentro do campo universitário. No entanto, temos consciência de que essa não é uma tarefa fácil.

### Referências

- Araújo, E.; Bittencour, J.; Cristofoli, M. S.; Mathias, F. S. (2008). Pesquisas educacionais de países latino-americanos: desafios na aplicação dos estudos comparados. In: Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas, Programas Políticas Educativas, Núcleo Educação para Integração, associação de universidades grupo montevideu. 3., Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 10 a 12 de julho de 2008.
- Bourdieu, Pierre (1983). A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, p. 156-183.
- Cunha, M. I. (2006). Professora da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). Enciclopédia da Pedagogia Universitária Glossário. v. 2. Brasília-DF: INEP/MEC, p. 349-406.
- Cunha, M. I. (2009). A Educação Superior e o campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). Pedagogia Universitária e Desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 349-376.
- Cunha, M. I. (2016). Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores. In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Orgs.). Desenvolvimento profissional docente em discussão. Curitiba: Ed. UTFPR, p. 63-78.
- Cunha, M. I. (Org.) (2014). Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas: memórias, experiências,

desafios e possibilidades. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 350p.

Day, Christopher (2001). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 352p.

Diniz-Pereira, J. E (2010). Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, n.p. CDROM

Diniz-Pereira, J. E (2019). Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORNTUNATO, I. (Orgs.). Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas. 1. ed. São Paulo: Edições Hipótese, v. 1, p. 65-74.

Imbernón, F (2011). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 128p.

Isaia, S. M. A.; Maciel, A. M. R.; Bolzan, D. P. V. (2012). Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da educação superior. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Orgs.). Qualidade da educação Superior: grupos investigativos internacionais em diálogo. v. 5. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p. 167-188.

Isaia, S. M. A. (2006b). Docência superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). Enciclopédia da Pedagogia Universitária Glossário. v. 2. Brasília-DF: INEP/MEC, p. 374.

Lucarelli, E. (2015). Las asesorías pedagógicas universitarias en la Argentina. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 99-113, jul./set.

Minayo, M. C. De S (2010). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 407p.

Nóvoa, A. (1995). Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. Tradução de Ana Isabel Madeira. Revista Les Sciences de l'education pour l'ère nouvelle, n. 2-3, p. 9-61. Mimeografado.

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. Da G. C. (2011). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez. 279p.

Veiga, I. P. A. (Org.) (2012). Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. 208p.

Zabalza, M. A. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 239p.

**Juliana Santos da Conceição**

[julianasantosc@yahoo.com.br](mailto:julianasantosc@yahoo.com.br)



# Inserção profissional em tempos pós-pandêmicos: um estudo sobre a docência em territórios de alta vulnerabilidade

**Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre** • Unifesp .magali.silvestre@unifesp.br // **Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva** • Unifesp jorge.barcellos@unifesp.br // **Profa. Dra. Alcione Zaniboni Corral** - IFSP alcionezanibonicorral@gmail.com // **Profa. Ms. Evelin Albert** • Unifesp evelin\_albert@hotmail.com // **Profa. Ms. Mara Lucia da Silva Ribeiro** • Unifesp maralsribeiro@gmail.com

## Resumo

O texto expõe pesquisa teórico-empírica, de abordagem qualitativa, cujo objetivo é conhecer como egressas dos cursos de Pedagogia, que atuam em classes dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas, vivenciam a inserção no magistério e identificar elementos que caracterizam seu preparo para a iniciação na profissão em regiões de alta vulnerabilidade. A investigação abrange doze municípios do estado de São Paulo, com índices críticos de vulnerabilidade, agravados pela pandemia do Covid-19. Sua base teórica assenta-se em autores que problematizam a inserção profissional de professoras iniciantes (André, 2015; Costa, 2007; Garcia, 1999; Oliveira, 2007) e vulnerabilidade social (Cunha et al, 2015; Lester et al, 2014). A pesquisa foi organizada em quatro etapas: a) estudo de produções acadêmicas sobre professoras iniciantes; b) mapeamento socioeconômico e educacional da região; c) survey para delineamento do perfil de professoras; d) entrevistas com professoras iniciantes. Espera-se que ao se identificar e interpretar elementos que caracterizam o preparo dessas professoras iniciantes à luz da leitura das territorialidades das escolas e das redes de ensino, se desvelem fatores determinantes que possam orientar processos formativos, bem como o diálogo entre instituição formadora, escolas e gestores da rede pública.

## Palavras-chave

Inserção profissional pós-pandemia, territórios de alta vulnerabilidade, professora iniciante.







## Introdução

O presente resumo expandido apresenta uma pesquisa teórico-empírica, de abordagem qualitativa, cujo objetivo principal é *conhecer como egressas dos cursos de Pedagogia, que atuam em classes dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas, vivenciam a inserção no magistério e identificar elementos que caracterizam seu preparo para a iniciação na profissão em regiões de alta vulnerabilidade*<sup>6</sup>.

A investigação abrange doze municípios do estado de São Paulo, que integram a bacia hidrográfica do Alto Tietê/Cabeceiras cuja extensão é de aproximadamente 2.844 km<sup>2</sup>. Os municípios de Arujá, Biritiba Mirim, Ferraz de Vasconcelos, Guararema, Guarulhos, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes, Poá, Salesópolis, Santa Isabel, Suzano e São Paulo (porção leste) são unidades territoriais nas quais estão localizadas mais de 3.000.000 de pessoas, caracterizando grande contingente populacional e importante polo de geração de renda e emprego do Brasil (Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo [FUSP], 2009). Esses municípios se delimitam em parte com a Região Metropolitana de São Paulo, estado mais populoso do Brasil e a terceira unidade política mais populosa da América Latina e reproduzem intensas e diferentes dinâmicas urbanas, como por exemplo de mobilidade, de acesso aos equipamentos públicos de saneamento básico e de saúde, às escolas e à moradia, cujas localizações e distribuições territoriais impactam a formação docente inicial, assim como a inserção do(a) professor(a) na carreira.

Vários estudos sobre professor(a) iniciante apontam que as dificuldades e desafios do início de carreira levam à desistência da profissão e que no Brasil há significativa ausência de políticas públicas de recepção de professores(as) iniciantes para sua inserção na rede pública. Soma-se a essas problemáticas, a hipótese de que os processos formativos – inicial ou continuado – não problematizam as territorialidades das escolas e das redes de ensino.

Com o intuito de aprofundar essas problemáticas, a pesquisa, que ainda se encontra em desenvolvimento, tem como questão central: *como os egressos de cursos de Pedagogia, lidam com as dificuldades e desafios que encontram em escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade?*

Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: mapear a região do Alto Tietê/Cabeceiras descrevendo suas características quanto ao nível socioeconômico e educacional e índices de vulnerabilidade; organizar dados das escolas e identificar características do(a) professor(a) que trabalha na região do Alto Tietê/Cabeceiras; identificar professores que se encontram no início da carreira e aspectos que caracterizam o seu preparo para a iniciação na profissão em regiões de alta vulnerabilidade e relacionar dados sobre inserção profissional e desistência da carreira; levantar dificuldades e facilidades encontradas no período de inserção

<sup>6</sup> Pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Campus Guarulhos.

profissional; relacionar dificuldades e facilidades encontradas pelos egressos aos processos de formação inicial pelos quais passaram esses profissionais; identificar semelhanças e diferenças entre os dados analisados sobre os(as) professores(as) iniciantes de cada um dos municípios envolvidos na pesquisa.

## Aspectos teóricos que fundamentam a investigação

Os princípios teóricos que pautam essa investigação se assentam em diversos autores do campo da formação de professores(as). Assim, compreende-se que a inserção profissional, como um processo de entrada na carreira do magistério, se caracteriza pela transição de estudante a professor(a) (Garcia, 1999). Sendo uma etapa fundamental para o desenvolvimento profissional docente, é sinalizada por tensões advindas do novo ambiente de trabalho, que requer um posicionamento profissional e necessidades específicas para trabalhar em sala de aula, ao mesmo tempo em que se está aprendendo a profissão.

Pesquisas brasileiras têm revelado que a inserção profissional de professoras iniciantes é um período singular para o seu desenvolvimento profissional (André, 2015; Costa & Oliveira, 2007; Cunha et al, 2015). No entanto, muitas vezes, cabe a elas exercerem a docência em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político social e pedagógica. Ademais, quando o sistema insere a nova professora em escolas situadas em territórios desfavorecidos, isentando-se de políticas públicas de acompanhamento, está exigindo certa maturidade profissional que ela ainda não possui, pois estes lugares provocam maiores dificuldades e inseguranças, acelerando o abandono da profissão.

Cunha et al (2015) diagnosticaram que há poucos estudos sobre professores(as) iniciantes e inserção profissional em contextos desfavoráveis e alertam que a desistência da profissão é alta em escolas interiorizadas e de zonas desfavorecidas. São para escolas com essas características que os(as) professores(as) iniciantes brasileiros, em sua maioria, são designados(as), pelo sistema, a exercerem o início da docência.

Lester et al (2014), auxiliam na compreensão dessa problemática ao questionarem, em estudo desenvolvido com professores(as) iniciantes inseridos(as) em zonas de alta vulnerabilidade social, econômica e cultural na Região de Bióbio, no Chile, “¿Cómo enfrentan éstos la herencia cultural de sus estudiantes?”. Para os autores “[...] la tendencia dominante consiste en desarrollar la docencia sin tomar en cuenta la herencia cultural de los estudiantes vulnerables; se impone así el currículum oficial y se ejerce violencia simbólica” (p. 962).

Dessas acepções, pode-se depreender que há necessidade de se questionar se profissionais que atuam em escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade reconhecem a configuração territorial em que elas se inserem e como os estudos sobre os processos de inserção profissional de professores(as) em início de carreira têm levado em consideração esses e outros fatores do contexto.



### Fatores de agravamento das condições de inserção profissional

Importante ressaltar que as condições de inserção profissional de professores(as) iniciantes se agravaram no contexto brasileiro, tendo em vista a crise sanitária resultante da Pandemia causada pela *Coronavirus Disease (COVID-19)*. Para Oliveira (2020) existem muitos motivos que explicam historicamente a desigualdade na oferta de educação no Brasil, mas um dos mais significativos pode ser localizado na infraestrutura das escolas, o que exerceu forte influência sobre as condições de trabalho docente durante a pandemia e “aprofundou as conhecidas desigualdades sociais e educacionais” (p. 39). Corroborando essa assertiva, Duarte e Hypólito (2020) advertem que a urgência em adaptar o ensino presencial ao remoto, com a celeridade exigida do período histórico em questão, fez emergir a precariedade das estruturas de funcionamento das escolas e suas dificuldades em adaptação às novas necessidades.

Além disso, para Torres (2022) a ausência de vínculos com os colegas, com a gestão da escola e principalmente com os(as) estudantes, foi um fator dificultador para docentes iniciantes em meio a pandemia e ensino remoto. Constatou, ainda, a autora da pesquisa que os(as) professores(as) iniciantes passaram por dois períodos de inserção, um durante a pandemia e outro, ao retomarem o trabalho presencial.

Outro aspecto a ser observado é que os egressos dos cursos de Pedagogia são, em sua grande maioria, mulheres. Este fato pode ser explicado por meio do contexto histórico brasileiro, pois a educação para as mulheres, até o século XX, foi arquitetada ao cuidado da família e do lar.

Além disso, nas escolas da Educação Básica contata-se a predominância de mulheres no professorado, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais (Albert, 2022). Baseado em aspectos biológicos para naturalização do desempenho de gênero, define-se que cuidado com a infância é trabalho destinado às mulheres pois “a ternura, o carinho e cuidado foram, e em certa medida ainda são considerados como inatos às mulheres, como se nascêssemos prontas para cuidar de outras pessoas” (Eggert et al, 2021, p. 32). Acrescida a essa questão, é preciso atentar que mesmo trabalhando em espaços públicos, as mulheres permanecem responsáveis pelas funções de casa, o que caracteriza uma multijornada (Albert, 2022).

Na pandemia, competiu fundamentalmente às mulheres professoras o cuidado dos filhos pequenos ou mais velhos e a conciliação com o trabalho. Conforme Albert (2022) e Baptista e Alves (2022), essas professoras mulheres sofreram ainda mais pela intensificação do trabalho, pois às demandas da profissão foram acrescentadas demandas do trabalho laboral remoto resultando, inclusive, numa “não separação do local de trabalho do espaço familiar” (Baptista & Alves, 2022, p.1087), acarretando um prolongamento da jornada de trabalho.

### Método e dados preliminares

A pesquisa, ainda em desenvolvimento, foi organizada em quatro etapas: estudo de produções acadêmicas sobre inserção profissional de professoras iniciantes, para a construção de um Estado da Questão (Nóbrega-Therrien & Therrien, 2004); mapeamento da região abrangida pela pesquisa quanto ao nível socioeconômico e educacional tendo como fonte instituições brasileiras provedoras de dados estatísticos sobre a realidade regional e nacional; aplicação de um *survey* com o objetivo de compor um perfil das professoras da região; entrevistas com professoras iniciantes cujo material produzido será analisado tendo como referência a Análise de Prosa (André, 1983).

A primeira etapa da pesquisa foi realizada a partir da análise de artigos publicados em periódicos da área da educação, entre o período de 2010 a 2019<sup>7</sup>. De um total de cento e oito artigos (108) selecionados a partir dos descritores *inserção profissional*; *professor iniciante*; *início de carreira*, analisou-se um conjunto de 57 artigos, pois com a leitura aprofundada dos textos descartaram-se aqueles que não abordavam a especificidade da investigação.

Não foram encontrados estudos que correlacionam o preparo do(a) professor(a) principiante e sua inserção em territórios de alta vulnerabilidade. Uma análise aprofundada dos artigos evidenciou que há uma subdivisão temática entre as pesquisas que tem como centralidade o(a) professor(a) iniciante, embora os autores que referenciam tais estudos sejam comuns. Alguns tratam, especificamente, sobre pedagogos iniciantes que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil; o mesmo acontece com os licenciados das demais áreas do conhecimento que trabalham nos anos finais do ensino fundamental e médio; outros tratam sobre o(a) professor(a) iniciante universitário. Temas como políticas públicas específicas para essa fase inicial de inserção profissional, assim como condições de trabalho e carreira são enfatizados em poucos artigos. Pode-se afirmar que há um silenciamento de temas como gênero, interculturalidade, diversidade, inclusão, violência, entre outros, mesmo sendo desafios enfrentados pelos(as) professores(as) iniciantes. Assim, os resultados expostos nas publicações validam o que a literatura da área vem apontando, cabendo ressaltar a necessidade de aprofundar investigações dessa natureza e incentivar os pesquisadores a adotarem a perspectiva da territorialidade ao desenvolverem pesquisas sobre professor(a) iniciante.

Um outro resultado, proveniente do alcance do segundo objetivo da pesquisa, mapear a região descrevendo suas características quanto ao nível socioeconômico e educacional e índices de vulnerabilidade, demonstrou que esse território é muito diversificado e mais, pode-se verificar municípios com índices de vulnerabilidade diversos demarcados por diferenças agudas, o que pode incidir na inserção profissional dos(as) professores(as) iniciantes de cada uma das redes de ensino.

<sup>7</sup> Estratos identificados pela classificação Qualis/CAPES A1, A2, B1, B2, em vigor no quadriênio 2013-2016. O Qualis é um sistema brasileiro de avaliação da circulação e qualidade de periódicos, por área de conhecimento, organizado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.



### Considerações preliminares

O início da carreira docente que é atravessada por inseguranças, incertezas e grandes desafios (Garcia, 1999), em períodos de afastamento social e ensino remoto, apresentou outros desafios frente à nova realidade imposta pela pandemia. Essa pesquisa que vem desenvolvendo um estudo aprofundado sobre esse tema e que os problematiza a partir da territorialidade das escolas, poderá evidenciar dados relevantes sobre as professoras iniciantes, a região abrangida e a oferta de ensino público à sua população.

Embora a pesquisa esteja em andamento, pode-se inferir antecipadamente que os resultados dessa investigação irão se desdobrar em conteúdo importante para o fortalecimento de processos formativos de professores, bem como para a qualidade do diálogo entre instituições formadoras, escolas e gestores da rede pública, principalmente porque levará em conta o cenário atual, marcado pelo desmonte de políticas de formação docente e pela proliferação do neoconservadorismo, do neotecnicismo e do neoliberalismo nas escolas públicas brasileiras.

Acredita-se que a escuta de professoras e professores iniciantes destes territórios, em que se observa alta vulnerabilidade, trará inúmeras contribuições ao campo de pesquisa sobre formação de professores. Ademais, com o propósito de melhoria da qualidade da educação pública brasileira espera-se, com a conclusão dessa investigação, fomentar novas redes de aprendizagem entre pesquisadores e professoras da educação básica, além de impulsionar políticas públicas de acompanhamento de professoras iniciantes e de indução profissional, estabelecendo parcerias entre a instituição da pesquisa com as Secretarias de Educação.

### Referências

- Albert, É. (2022). *Profissão professora: narrativas de vida e de (trans)formação*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCRS. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10492>
- André, M. (1983). Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 66-71. <https://publicacoes.fcc.org.br/article/view/1491>
- André, M. (2015). Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos*, 19(1), 34-44. <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.8006>.
- Baptista, V., & Alves, P. M. (2022). O trabalho das professoras em tempos de pandemia Covid-19: problemáticas e construções da docência e do cuidar na esfera doméstica em Portugal. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(2), 1071–1093. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2esp.2.16982>

Costa, J. S., & Oliveira, R. M. M. A. (2007). A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. *Olhar de Professor*, 10(2), 23-46. <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1486>

Cunha, M.I., Brancchini, M. L., & Feldkercher, N. (2015) Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação*, 20(1), 73-86. <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2166>

Duarte, A. W. B., & Hypólito, Á. M. (2020). Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. *Retratos da Escola*, 14(30), 736–752. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1207>

Eggert, E., Alves, & Campagnaro, S. (2021). *O amor tudo crê, tudo suporta?: conversas (in)docentes*. [Livro eletrônico]. EDUNISC. <https://hdl.handle.net/11624/3254>

FUSP – Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. (2002). *Plano da Bacia do Alto Tietê. Relatório Final. Versão 2.0*. [https://sigrh.sp.gov.br/public/uploads/documents/7111/pat\\_sumario\\_executivo.pdf](https://sigrh.sp.gov.br/public/uploads/documents/7111/pat_sumario_executivo.pdf)

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora.

Lester, L. A., Sáez, G., Muñoz, C., Rodríguez, G., & Córdova, R. C. (2014). Docentes Noveles y los Procesos de Recontextualización em contextos de vulnerabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 960-980. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00960.pdf>.

Nóbrega-Therrien, S. M., & Therrien, J. (2004) Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 15(30), 5-16. <https://doi.org/10.18222/ae153020042148>

Oliveira, D. A. (2020). Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP*, (127), 27-40. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40>

Torres, J. O. (2022). *Programa de Residência Pedagógica da CAPES: possíveis contribuições para o trabalho de professores iniciantes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo. <https://repositorio.unifesp.br/11600/67047>.



*“La escuela no puede preparar siervos.  
José Antonio Encinas Franco (1930)*

# Cosmopedagogía un tejido de saberes

Francisco Vásquez Carrillo • Comunidad de Investigación Andina Chaupi Atoq • Chimbote, Perú // franciscoeduca@gmail.com • Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2878-660X>

## Resumen

La posmodernidad expone insospechadas consecuencias sobre la conceptualización de la pedagogía; el rol de la escuela; la educación virtual; la instrumentalización del currículo, etc. Por eso, es legítimo plantearse algunas preguntas: ¿Existe una pedagogía auténtica en Indoamérica?; ¿Se debe continuar copiando, adaptando pedagogías y sistemas curriculares eurocéntricos?; ¿Los principios pedagógicos son realmente universales?; ¿El hombre sigue siendo el centro de la educación?; ¿Es posible construir una pedagogía, desde los fundamentos de las culturas ancestrales?, y si fuera así: ¿Cuáles serían los principios, los métodos de una pedagogía y didáctica basados en un pensamiento Andino y otras culturas? Luego de doscientos años de independencia en Indoamérica los ministerios de educación prosiguen imitando, adoptando y adaptando corrientes pedagógicas provenientes de Europa y EE.UU. La pedagogía para legitimar la escuela sistémica, racional y experimental le es inevitable redimensionarse en escenarios del Ayllu (relaciones comunitarias); del Yachay (donde fluye la sabiduría popular); del Pacha (espacio y tiempo); y del Kamac (que es la fuerza espiritual) es decir encontrarse en un contexto Ayllu-Yachay-Pacha-Kamac. La cosmopedagogía se propone ser un conjunto de saberes, una ciencia y espiritualidad de formación Ayllu-Yachay-Pacha-Kamac, en interculturalidad y diálogo interpedagógico.

## Palabras clave

Cosmopedagogía; escuela; Ayllu-Yachay-Pacha-Kamac; aprendizaje.





## Introducción

Augusto Salazar Bondy en 1968, publicó el libro “¿Existe una filosofía de nuestra América?”; en esa misma línea después de muchas décadas nos planteamos ¿Existe una pedagogía en Indoamérica? ¿Es posible construir una pedagogía con fundamentos del pensamiento andino, desde Indoamérica? La respuesta a la primera pregunta es negativa. La única pedagogía nacida en América Latina es el que creo e impulsó Paolo Freire, al influjo de la corriente de la escuela de Frankfurt en lo principal. Más una pedagogía con raíces propiamente de alguna civilización cultural genuina de las tierras de Indoamérica, aún no han sido visibilizados. Razón a ello, nos proponemos a esbozar al amparo de la filosofía Andina algunos principios, conceptos, categorías, estrategias que estructuren un pensamiento pedagógico.

## Desarrollo

La larga marcha de la humanización del Homo Sapiens Sapiens, quizás se resuma en su instinto a crear, trabajar en cooperación y deliberar antes y después de sus acciones. El hombre es en esencia un planificador, un mamífero que se antepone a los hechos. La educación espontánea de la comunalidad transmutó a una educación sistematizada, y de este, a la posterior escolarización en masa. La educación, al pasar de las manos de la comunidad a responsabilidad de los preceptores y a una educación escolar, se verticalizó y experimentó la aceleración del conocimiento y del control del hombre por una institución omnipresente y omnipotente: el Estado.

Juan Amos Comenio (1592-1670) acentuó la idea del pansofismo; Juan-Jacques Rousseau (1712-1778) la de la socialización humana; Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) estableció la relación entre “cabeza, corazón y manos”; hasta la llegada fulgurante de Juan Federico Herbart (1776-1841) quien registrara las bases de la pedagogía a una ciencia coligado a la psicología, y que provocaría un operacionalismo de la didáctica. Sería la Escuela Nueva (1919) que puso en duda las certezas herbartianas. Bain en 1893 y Ardigó en 1893 empezaron a desplazar a la pedagogía como ciencia y considerándolo como tal a la educación. La pedagogía experimentaba una crisis de carácter epistemológico que sigue arraigado hasta el momento.

Después de la Primera Guerra Mundial la pedagogía fue compendiada dentro de las ciencias del espíritu por Dilthey que sustentaba que el objeto de las ciencias del espíritu es la realidad histórico-humana. Con la incursión del pragmatismo de James y Dewey, el conductismo de Skinner y el propio marxismo humanista, el positivismo de Durkheim, había triunfado con la descripción de los fenómenos y los hechos sobre las explicaciones y emociones. La crisis a consecuencia del totalitarismo fascista y socialista enfrentados en la Guerra Fría dieron origen a pedagogías conexas con el culturalismo y la hermenéutica.

De este modo, el pensamiento positivista, fue puesto en duda con los postulados del constructivismo de Piaget y el enfoque sociocultural de Vigotsky. En los 70 incursionaría en América Latina Paulo Freire con una pedagogía dialógica, de compromiso social y política con basamentos marxistas, empero, dejaría un agujero negro que invisibilizaba la fuerza movilizadora de las culturas autóctonas, milenarias y su extensión hacia el futuro.

La acometida de la tecnología digital, la cibernética, los avances de la genética, la nanotecnología, la robótica, las Tecnologías de la Información y Comunicación de insospechadas consecuencias, junto al fenómeno de la globalización económica y cultural ha colocado a la pedagogía en franca revisión e incertidumbre al punto de ponerse en duda sobre su validez universal. Hasta la fecha en su mayoría las corrientes pedagógicas son adoptadas y adaptadas en América Latina por los ministerios de educación; sin tener en cuenta las circunstancias socioculturales en un determinado espacio y tiempo.

El pensamiento racional experimental moderno y posmoderno ha tratado a la escuela en una regularidad unidimensional y/o en una limitada visión holístico en las fronteras de la comunidad educativa. En vista de estas circunstancias, las pedagogías de cosmovisiones diferentes tendrían que interpedagogizarse, sin preciarse de detentar una verdad absoluta. De lo que se trata, es sintonizar con la ciencia, los saberes en un espacio y tiempo englobando las sensibilidades humanas y no humanas.

En analogía al planteamiento de Augusto Salazar Bondy en los 60, nos preguntamos: ¿existe una pedagogía en y desde nuestra América? Pedagogía y sistemas de enseñanza y aprendizaje en las culturas Andino, Amazónicas, Anahuac y otros siempre existieron; comunales y especializados, soo que fueron invisibilizados para hacer aparecer a los originarios Andino-Anahuac (América) como primitivos, incivilizados, salvajes, hombres sin alma, o sujetos sin capacidad de gobernarse. Los países actuales se han convertido en una extensión del sistema colonial, transformados en acopiadores de materias primas y de consumo. La conciencia colonial se evidencia al asumir el rol reproductor de teorías, corrientes educativas y pedagógicas ajenas a nuestra historia, cultura, actualidad y sueños profundos. En Latinoamérica se acciona una conciencia imitativa, si apenas pueden adaptar y casi jamás crear sistemas teóricos. A las sociedades colonizadas se les estigmatizó en medio milenio, se les vendió los ideales de modernidad y liberalidad, más fueron solo anquilosados mitos; así las construcciones ideológicas de las culturas ancestrales fueron perseguidas para extirparlos, desaparecerlos intentándose por todos los medios y mecanismos ideológicos sepultarlos.

Por ello nos planteamos las siguientes interrogantes, que consideramos legítimas: ¿existe una pedagogía auténtica en y desde nuestra América?; ¿se debe continuar copiando, adaptando pedagogías y sistemas curriculares eurocéntricos?; ¿los principios pedagógicos son realmente universales?; ¿la persona es el centro de la educación o el cosmos?; y ¿es posible construir una pedagogía desde los principios de las culturas ancestrales?



### Antecedentes de la Cosmopedagogía

A principios del siglo XX, se abrieron posibilidades de ensayar las primeras líneas teóricas y de prácticas pedagógicas críticas. Mariátegui (2007) cuestionó la educación republicana, por ser de “espíritu colonial y colonizador”; la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918, surgía desde Argentina como un gran indicador de cambio; la creación de la Universidad Popular González Prada al influjo de Víctor Raúl Haya de la Torre en 1923, entre otros hechos promovieron nuevas ópticas para la interpretación de la realidad educativa.

José Carlos Mariátegui, desde su filiación marxista, propuso que la educación “no debe ser calco ni copia, sino creación heroica”. José Antonio Encinas Franco (1930) ensayó la Escuela Nueva desde su natal Puno, dando fe de la democratización del aula y la escuela; el papel transformador del profesor; el aprendizaje sin exámenes, sino a partir de diagnósticos; privilegió el aprendizaje basado en la experiencia; propuso la creación de laboratorios de aprendizaje para formar verdaderos ciudadanos; expuso una organización holística de asignaturas dentro de su contexto territorial y social; y afirmó la importancia de una educación que valore las culturas originarias; etc. En su Mensaje al Magisterio, escrito en París, el 14 de mayo de 1930, Encinas, citado por Portugal (1988), expuso la revalorización de los saberes ancestrales, y afirmó con énfasis: “La escuela que desconozca este hecho histórico corre el riesgo de anular su acción.” Señalaría fulminante: “El catecismo y el silabario, es sencillamente un sarcasmo. (...) La escuela no puede preparar siervos.” El discurso ideológico mariateguiano y de los indigenistas caló como una acción solitaria en Encinas a la sombra de una pedagogía europeizante.

Gamaliel Churata en el Pez de Oro (1957), desde la periferia de la intelectualidad limeña (sin eco para aquel entonces), afirmaba que el problema de América no era de orden político, geográfico, comercial exclusivamente; era ante todo un problema de Ser. El problema de los latinoamericanos, de vela Churata, es un problema ontológico, porque no se atreven a Ser, lo que fueron y prefieren Ser lo que otros quieren que Sean. En este trayecto en búsqueda de autenticidad, aparece José María Arguedas Altamirano (1911 – 1969) y en el discurso, al recibir el Premio Inca Garcilaso de la Vega, alegó: “Imitar desde aquí a alguien resulta algo escandaloso.” El Perú, eco del pensamiento occidental, se removía por dentro, al verificar que las voces internas muy andinas pugnaban por exteriorizarse, pero, que eran y siguen siendo escondiéndose y vapuleándose desde el Estado.

### El Pensamiento Andino

El pensamiento Andino es consecuencia de un perfeccionamiento paciente, perseverante en espiral, desde hace miles de años. En la actualidad se sustenta en una filosofía andina, teología andina, cosmovisión andina o pensamiento andino. “Andes” proviene de la palabra quechua *anti*, el vocablo designa a las zonas montañosas, de ahí el nombre de Cordillera de Los Andes. Los incas denominaron Antisuyo a la región de las montañas

orientadas hacia el Amazonas. En la actualidad la región Andina comprende a los países de Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Venezuela, Chile y Argentina; por lo que la región andina comprende, en la actualidad, más de la mitad del territorio sudamericano.

Para Estermann (2009), la filosofía andina es un fenómeno multicultural y en esencia inter-trans-cultural que ha devenido de miles de años antes de la invasión europea, el mismo que prosigue. Lo andino, refiere Estermann, es una categoría étnica, refiere a la persona que pertenece o se siente identificado con la geografía, desarrollo social y cultural andino.

El pensamiento andino evoluciona a medida de la crisis de la civilización occidental y las contra-indicaciones consustanciales a la sociedad capitalista hacia la escuela. La escuela dice y la realidad social le desdice. Por ejemplo: en el aula se enseña a defender la naturaleza y en la realidad se le depreda; con el estudiante se dialoga sobre la importancia del trabajo en cooperación, sin embargo la competencia laboral del mercado le indica que el camino es el individual; etc.).

El basamento racional heleno-judeo-cristiano, en su afán civilizatorio y globalizador, ha agotado sin aciertos cuanta alternativa existe, sobre los problemas de la humanidad y la Tierra. El afán infinito de explotar la naturaleza, la euforia por acumular riquezas desemboca cada vez más en una eminente catástrofe ecológica y la existencia del hombre. El neoliberalismo sucumbe a eternizar las asimetrías sociales; a la psicopatía de monetarizar e instrumentalizar el oxígeno, el agua, los minerales, los órganos humanos, “al amor”, etc.; convirtiéndolos en simples objetos, de intercambio comercial. A la Pachamama (Tierra) se le ha reducido a un “medio de producción” o un “campo de autorrealización”. Razón a ello, Estermann (2013) indica que la filosofía andina es una necesidad epistemológica centrada en “la relacionalidad como un dato irreductible de la estructura cósmica englobante”. La relacionalidad caracterizada por una cooperación genuina a decir de Van de Velde (2022) se presenta en las dimensiones del cosmos, la antropología, economía, política y la religión vertida en los principios de correspondencia, complementariedad, reciprocidad y espiralidad.

### Algunos Fundamentos del Pensamiento Andino

El siglo XX fue una plétórica época de reflexiones políticas, antropológicas, literarias, filosóficas, históricas, sociológicas y de descubrimientos arqueológicos, los que contribuyeron a profundizar y enriquecer el pensamiento andino. La partida inicial la ocupa la corriente indigenista liderados por Luis E. Valcárcel, José Uriel García refrendados por José Carlos Mariátegui. Gamaliel Churata atribuyó a la pretensión de Ser lo que no somos, como el problema esencial de Latinoamérica. Por su parte José María Arguedas recuperaría las tradiciones, pensamientos, sentimientos del mundo andino expuestos en sus trabajos literarios. Quizás el verdadero logro fue sobre la traducción de Los



Manuscritos de Huarochirí transcritos en quechua a inicios del siglo XVII, poniendo de manifiesto el pensamiento caósmico andino que constituye hasta el momento en el mayor legado sapiente y espiritual. Arguedas colocaría las piedras angulares sobre la educación bilingüe e interculturalidad, ahora vigentes.

En las ciencias sociales, y en especial en la historia autónoma aportaron al desarrollo del pensamiento andino: Edmundo Guillén, Juan José Vega, Lorenzo Huertas, Waldemar Espinoza, Pablo Macera, Manuel Burga, María Rostworowski; en la arqueología Julio César Tello, en la primera década del 2000 destaca Ruth Shady con el descubrimiento y estudio de la civilización más antigua de América: Caral; en sociología, antropología, filosofía aparecen con luz propia Aníbal Quijano, Alberto Flores Galindo, Juergen Golte, Rodrigo Montoya, John Rohe, Alfredo Torero, Carlos Milla, Moises Lemlij, Luis Millones, Zenón Depaz, Stéfano Varese, Rodolfo Sánchez, entre otros.

Al tiempo presente por más que se preocupe y dedique a ver el futuro; le será imposible epistemológicamente escaparse del pasado. El presente y futuro es incapaz de existir sin un pasado. El presente es una representación manifiesta del pasado. Se propone volver al pasado milenario, para convertirlo en una plataforma segura de lanzamiento hacia el futuro. Es posible fundamentar una pedagogía con raíces para la práctica, para los saberes empalmados a una visión de futuro con autonomía cognitiva y moral del individuo y la sociedad. El movimiento en espiral de la reflexión andina incluye todo tipo de pensamientos. La tradición andina ha demostrado su capacidad de adaptación a nuevas situaciones a lo largo de la historia; ha sabido recoger y valorar los aportes científicos, tecnológicos de la humanidad en la variedad.

Los fundamentos del Pensamiento Andino es una extensión de hace diez milenios, hasta la interpretación contemporánea a partir de testimonios, caminos y rastros que han dejado las culturas andinas. La andinidad sigue siendo un testimonio viviente desde el canto de las rocas, del zumbido de los trompos, desde la alegría de los ríos, desde la deliberación democrática en las asambleas comunales, desde las palabras del corazón y la permanente búsqueda de justicia. Aquí algunas aproximaciones:

1. **La Pacha:** Entiende al cosmos como una totalidad indivisible. Para Estermann (2008) es el "universo ordenado en categorías espacio-temporales". Para Yarranga (1991) Pacha en quechua y aymara denota una concepción de "‘mundo’, ‘universo’, ‘suelo’, ‘lugar’, ‘tierra’, ‘tiempo’, ‘historia’, ‘momento señalado o acaecido’, ‘número’, ‘un todo íntegro en sí mismo, solo, total, dos en uno.’"
2. **Waka:** El término Huaca, Guaca o Waka es muy generalizado en los predios panandinos. Waka comprende a la divinidad, a lo sagrado que describe las obras del hombre, a un espacio geográfico u objetos de la naturaleza: objetos extraños, ídolos, lugares arqueológicos, montañas, plantas, piedras, cuevas, templos, sepulcros. Rostworowski (1983) dice, en los andes no se tenía la no-

ción de Dios, había para ellos una variedad de dioses con nombres propios, pero a todos ellos, se les enunciaba huacas que implicaba lo sagrado.

3. **Kamac:** Es la potencia animadora. El kamac, kama o Camac se relaciona con las prácticas sagradas desarrollados por sacerdotes, chamanes para efectuar acciones visionarias, espirituales, sanadoras y terapéuticas. Las fuerzas de la vitalidad y energía se encuentran posesionados en ídolos, templos, cerros, ríos, lagunas, árboles. La fuerza vital del kamac fortalece a la persona, potencia la espiritualidad personal y comunitaria. El kamac es el ánima, o la fuerza espiritual motivadora y transformadora del interior del ser.
4. **Yachay:** palabra quechua que remite una vinculación con el saber, el enseñar, aprender, vivir. Depaz (2014) alega que Yachay remite a la orientación de la vida, como un proceso de retroalimentación compartida, que deriva a una noción amplia de conjunto y sistema de saberes que entenderemos como cultura.
5. **Sumak Kawsay o el "buen vivir"; Kametsa asaike o "el buen vivir", "la buena vida":** Varese (2018) supone al concepto quechua, primero y Ashaninka segundo como fundamentos éticos que se entretajan. El Sumak Kawsay es un término que explica el desarrollo de la vida en plenitud, en equilibrio armónico en el espacio cultural y geográfico. El hombre que vive en comunidad en función del cuidado, la conservación del contexto y en espiritualidad.

Los fundamentos de la concepción del mundo andino están orientados a promover ideas hacia una vida de respeto y equilibrio entre personas, comunidades, plantas, montañas, ríos, lagunas, océanos, etc., sin detrimentos, ni menoscabos sobre la naturaleza, la Pachamama. A diferencia de la postura antropocéntrica, la naturaleza viva adquiere derechos, puesto que es parte esencial del cosmos y cumple una función de relacionalidad entre el todo-todo, parte-parte y el todo con las partes.

### Principios del Pensamiento Andino para la comprensión de la Cosmopedagogía

La modernidad con la razón se emancipó de la letanía religiosa, que ató por largo tiempo a la persona. La modernidad adquirió poder al avanzar con el mundo con base en propósitos individuales con la promesa de libertad, igualdad, felicidad y abundancia. La razón o la racionalidad transita apareado con el capitalismo, generando un poder supremo sobre la naturaleza y la persona misma. La racionalidad capitalista es el búmeran que apuesta a una vida opulenta de élite transitoria a una destrucción estratégica que no experimentará. Vive y se esfuerza por la comodidad coyuntural sacrificando el futuro. La modernidad para mantener protagonismo y vigencia ha instrumentalizado a la razón, poniéndolo al servicio del mercantilismo en una disposición unidimensional, acrítica, limitada, adversa al pluralismo y al reconocimiento de la diversidad.



En estas circunstancias nos toca profundizar el pensamiento andino como una visión multidiversa, intercultural y transcultural basados los planteamientos de Estermann y Depaz, quienes señalan los siguientes principios:

**1. Principio de Relacionalidad o Vinculariedad, principio cósmico o Tawapaqa**

Considera la vinculación, las redes de conexión, relación de las particularidades con el todo; y el todo con las partes. La relacionalidad es la visión holística de la existencia en las multiplicadas y complejas relaciones de la existencia cósmica. La dimensión de lo holístico implica la relación con los aspectos del kamac (espiritualidad) y el cosmos (Pacha). La relacionalidad indica que cada ser biótico o abiótico cumplen funciones en relación con las partes y todo en cooperación. Fuera del Pacha no existe nada, o nada se encuentra aislado del otro. Persiste en la vida real la interrelación e interdependencia interconectado y vinculado. Castillo (2021) dice citando a Estermann que todos en realidad somos parientes y todo está reciprocado.

**2. Principio de Correspondencia**

Implica la correlación entre diferentes aspectos, dimensiones, regiones o aspectos de la realidad de manera mutua y bidireccional armoniosa. Equilibrio que a veces es caos y tensión, los que son entendidos como señales hacia un ingreso a un nuevo flujo de armonía y convivencia. La correspondencia entre sujeto y comunidad; vida y muerte; mamífero y plantas; etc., es una relación cósmica. El hombre busca el equilibrio permanente, pero es consciente de la presencia de naturales tensiones desequilibrantes como enfermedades, pestes, terremotos, huaycos, etc., para el cual se prepara para la vuelta de un equilibrio diferente. Relación entre el macro y micro-cosmos entre los seres de Uku pacha, Kai pacha y Hanan pacha. Llasag (2011) define a la correspondencia: "...entre lo cósmico y humano, lo humano y lo extra-humano, lo orgánico e inorgánico, la vida y la muerte, lo bueno y lo malo, lo divino y humano, etc."

**3. Principio de Complementariedad, paridad de los opuestos o Yanantin.**

Es la especificación de los principios de relacionalidad y correspondencia. En esencia los seres existen en co-existencia; es un principio inclusor de los "opuestos", en una relación de integración y complementariedad. Mujer y varón; alto y bajo; lo positivo y lo negativo, sol y luna; cerro hembra y cerro macho no constituyen contradicciones excluyentes o de rompimiento; sino de afirmación y necesaria complementariedad, dando lugar a la cooperación y el aprendizaje de la diversidad o a la interculturalidad. Un opuesto no es sujeto de oprobio, explotación, exclusión, desaparición o aniquilamiento. El yanantin es una oposición de necesarios y complementarios. Aquí no quepa lo antagónico sino la hermandad del equilibrio, equidistante como afirma Castillo (2021) respecto a la dicotomía occidental que divide al espacio y tiempo diferente a la comprensión andina en Pacha que complementa espacio-tiempo. La visión andina se diferencia de lo

irreconciliable, del maniqueísmo o dualismo bipolar dicotómico judeocristiana precisada entre Dios y el Diablo o de aquello que es absolutamente bueno o malo. Al decir de Sánchez-Praga (1990), es "una estrecha relación de complementariedad y/o de oposición de correspondientes e intercambios, de reciprocidades y conflictividades. Por lo que esta realidad se complejiza al pensarse y manejarse desde una lógica binaria, la cual mantiene relaciones con vínculos simétricos de complementariedad y oposición, de intercambios recíprocos y hostiles, posibilitando entender, también cierta violencia que se da en el mundo andino (conflicto marital, fiestas, justicia)."

**4. Principio de Reciprocidad o Yanapanakuy**

Estermann (2009) afirma que, a cada acción recíproca, le corresponde un acto recíproco, como contribución complementaria. La acción, el esfuerzo de un/a receptor/a es recompensado en un condicionamiento mutuo. Es el dar y recibir o dando y dando. La reciprocidad es la justicia ética que devuelve o mantiene la armonía "en las interacciones y transacciones de conocimiento, saberes, bienes servicios, dinero y deberes" (Estermann). La devolución de lo recibido es un asunto de sacralidad, es un acto ritual y de dimensión simbólica para aquel que recibe y da ante los ojos del cosmos, de los espíritus que viven y alcanza hasta las futuras generaciones; puesto que la ética va más de lo personal, se extiende más allá de la vida puesto que abarca un horizonte de "justicia cósmica". Es el acto de la reciprocidad el que devuelve el equilibrio para superar los tiempos de crisis.

La reciprocidad a un nivel de Estado se presenta como Mita para la construcción de obras para el bienestar general como caminos, templos, fortalezas; a nivel de comunidad es el Ayni que accionan los gobernantes comunales, locales y junto a los comuneros hacen posible la construcción de canales de irrigación, mejoramiento de redes viales, etc., y la Minka es la estrategia reservada para la ayuda mutua entre familias, vecindad para la construcción de casas, siembras, cosechas y actividades cotidianas.

**5. Tinkuy**

Inuca (2017) afirma que la acepción Tinkuy deriva varias conceptualizaciones: Tincu, para Diego Gonzales, significa la junta de dos aspectos. Tincuni es el encuentro o toparse entre dos cosas. Tincuni, tincunacuni es la presencia de opuestos en riña, pelea y Tincunacuni que significa "ser contrarios, o competir". Tinkuy es interpretado así mismo al encuentro de convergencias entre disímiles o de encuentros para favorecer actos rituales, místicos de espiritualidad. Chimbo, Ullauri Shiguango (2007) se entiende al encuentro, la unión, la junta recíproca entre dos o más personas. El Tinkuy se entenderá a la acción de encontrarse, al acto de convergencia de conocimientos y saberes entre personas y culturas que buscan mediante la confrontación de ideas resolver conflictos económicos,





políticos, sociales, familiares, sexuales mediante asambleas que pueden ser prolongados y hasta interrumpidos para nuevos encuentros hasta lograr la conformidad o consenso de las partes.

El Tinkuy por tanto, tiene el objetivo de restablecer o afirmar el equilibrio mediante el flujo de ideas contrarias en reciprocidad. Es la capacidad de tolerancia a la diversidad de animadversiones para la vuelta a las convergencias y preparación de futuras acciones conjuntas.

#### 6. Chaupi o mediación o síntesis

Chaupi vendría ser el centro, el medio o mediador entre versiones de mundos, de sentidos, de partes que precisan de un espacio cualitativo que sirven para producir cambios en una circunstancia causal o casual, y una persona que hace las veces de mediador para resolver problemas reales o intervenir entre los mortales y las divinidades. En la narración quechua acopiada por Francisco de Ávila (¿1598?) traducido por José María Arguedas, narra la mediación en una presencia fortuita de Huatyacuri, hijo de Pariacaca quién recoge las versiones informativas de la vida de las zonas altas y de las bajas manifiestas en el diálogo del zorro de arriba y zorro de abajo.

Chaupi por tanto representaría a un centro donde se juntan problemas, informaciones, afirmaciones, conocimientos, sabidurías para su tratamiento sistemático, generalización, deliberación, estructuración de estrategias con el fin de resolver un hecho real problémico.

#### 7. Principio de Espiralidad

Sustenta que la Pacha es el espacio-tiempo que evoluciona, se desarrolla en forma de espiral, basado en el pasado como punto de partida para la mejora de ideas, planes, comprensión de hechos y del desarrollo de los saberes en contacto con los seres, fenómenos, noúmenos y experiencias. Las ideas evolucionan y se desarrollan en espiral. La espiralidad es el sustento del desarrollo de las ideas con raíces, con pasado. Toda idea es fruto de una historia. Lo más alto de una pirámide ha sido posible por los cimientos de las bases ancestrales. El pasado sigue fluyendo, similar al agua viva de las napas freáticas que se revitalizan en espiral (caso de los acueductos de Nazca), y dan vida a las plantas, animales y personas. Las ideas, la tecnología, la sabiduría se pulen desde la fluidez del pasado. Por eso los pensamientos, conocimientos y saberes poseen historia. Una idea con historia tiene futuro, porque ha sido evaluado, mejorado, pulido, contrastado, experimentado. El proceso en espiral, somete a las ideas a errores y en ciertos como acontecimientos naturales.

### Cosmopedagogía

La Cosmopedagogía se nutre de los fundamentos principales del pensamiento andino: La Pacha visto como un ser vivo; el Waka como las dimensiones sagradas; el Kamac como

la fuerza motriz del ser humano; el Yachay como la fuente eterna de sabiduría cultural y el Sumak Kawsay que corresponde a la naturaleza del Buen Vivir. Fundamentos que auspician algunos principios válidos para el movimiento de la pedagogía por esta parte del universo: 1) Principio de Relacionalidad o Vinculariedad, principio cósmico o Tawapaqa; 2) Principio de Correspondencia; 3) Principio de Complementariedad, paridad de los opuestos o Yanantin; 4) Principio de Reciprocidad o Yanapanakuy; 5) Tinkuy; 6) Chaupi o mediación o síntesis y el 7) Principio de Espiralidad. Todos ellos propician las propuestas de los principios pedagógicos:

1. Relacionar al mundo como un todo y respeto; 2) Respetar la diversidad en complementariedad; 3) Establecer correspondencias; 4) Vivir en reciprocidad; 5) Aprender en espiralidad; 6) Vitalizarse y vitalizar y 7) Asimilar y avanzar creativamente. La Cosmopedagogía asocia en complementariedad a las dimensiones de Escuela y la Pacha-yachay entre la generación de aprendizaje aulístico y el gran laboratorio holístico cósmico del espacio-tiempo y los procesos histórico culturales, en relacionalidad entre la triada Teoría-Práctica y Espiritualidad. Aprendemos por emociones espirituales; en interconexión deliberante; en consideraciones intuitivas heurísticas que luego dan lugar a elucubraciones racionales y algorítmicas.

La cosmopedagogía dista de ser una ciencia exclusiva o un saber espiritual o una ciencia del espíritu; se propone constituirse en la unidad subjetiva-objetiva, despojado de la consideración antropocéntrica o humanista. Se nutre de las corrientes avanzadas del constructivismo cognitivo y sociocultural, con la diferencia que parte de los saberes cultivados por milenios en los espacios Andino-Anahuac y del respeto a la Tierra; constituyendo su origen, partida, sostenibilidad y extensión principista y pedagógica. Adicionalmente la mirada pedagógica se amplía de la dimensión escolar a los fenómenos socioculturales (Yachay) y las sensibilidades no humanas del espacio y tiempo comprendidas en el Pacha, comprendidas en la globalidad teórico-experiencial y espiritual. La cosmopedagogía se cifra, por eso, en un saber, una ciencia de carácter cognitivo yachaypacha, cósmico e intercultural; de apertura a la comprensión, adaptación con otras pedagogías o relación interpedagógica en verdaderos encuentros interculturales, transculturales en espiritualidad y espiralidad historicista.

### ¿Se enseña y aprende solo en la escuela o también del Yachaypachakamac?

El ser humano es una criatura deliberativa, cooperativa, creativa, dependiente y perteneciente del cosmos. Razón a ello, el aprendizaje se origina y se construye en el cosmos; del entretejido social histórico de la comunidad inmediata, es decir, desde una relación Cultura-Tierra o Yachaypacha. La activación del aprendizaje escolar sistémico proviene y/o se origina del aprehendizaje espontáneo Yachaypacha. La Escuela es



llamada a convertirse en un laboratorio de aprendizajes, en un punto de encuentro en la integración con el aprendizaje de Cultura-Pacha- o Yachaypacha. La dimensión educativa de la Escuela es exteriorizado, provocado por el docente desde la planificación, ejecución y evaluación curricular. La enseñanza en compañía habilita las condiciones para la generación de aprendizajes y la aprehensión de habilidades interiorizados y exteriorizados por el estudiante a partir de la actividad, la comunicación, el descubrimiento, la experimentación, el disfrute por aprender, la celebración de la vida y el cultivo de la espiritualidad en comunidad. Los procesos de exteriorización e interiorización de los aprendizajes escolarizados, al ser asociados con la aprehensión del Yachaypacha, suscitan aprendizajes en espiral del más alto nivel de significatividad. La vinculación de la escuela sistémica e Yachaypacha es también el paso de la noción holística, hacia una perspectiva cósmica, mucho más amplia.

La escuela pública y gratuita se consolidó en la revolución industrial y se trata de una institución educativa que garantiza la inclusividad social de todas las clases y segmentos sociales en equidad. La escuela como ente constitutivo del Estado, se ha parametrado y con frecuencia elude o se aísla de la red social y cultural de quienes se inspiró, o a quienes debe reflejar. La escuela en su intento de redimensionarse supone una visión holística (escuela comunidad educativa), carente de una mirada cósmica, puesto que, para ello, tendrá que volver a beber de los fenómenos bióticos y abióticos de la Pachamama e involucrarse de la sabiduría del Yachay en su extensión racional y del noúmeno. La didáctica y el currículo que se precia de actuar en pertenencia, pertinencia y significatividad podrá en realidad alcanzarlo en el momento que se coordine, combine, interactúe entre las aulas con la sabiduría popular y los componentes de la Tierra en interrelación, movimiento y vida.

### ¿Teoría, práctica y mito o Ciencia, Experimentación y Espiritualidad?

Las características antropocéntricas propios del pensamiento moderno se encuentran en franca crisis al conducir a una inminente destrucción masiva de la naturaleza; a partir de haberse auto otorgado licencias legales y autopermisos “éticos” a favor del capital, para enseñorearse de los “recursos” Tierra. El pensamiento racional insiste en una unívoca relación dialéctica entre la Teoría-Práctica para enaltecer el pensamiento científico como única fuente del conocimiento. Empero la Teoría y la Práctica por sí solas enfrentan serias limitaciones de orden ontológico y ético para explicar, entender al mundo y devolver a la Tierra en el ser primario y determinante.

El pensamiento moderno escabulle conceder una explicación del mundo más allá de la ciencia; de la teoría y la experimentación. El mito es una categoría proscrita para la ciencia. Para Kant, el mito semejaría a una representación ideal de la realidad por intuiciones no sensibles; que proceden de la razón pero que es incognoscible por los órganos sensoriales, al que llama noúmeno.

Kant y la tradición racionalista-experimental construyen muros infranqueables a los sueños, a los mitos, a las utopías, a la voluntad de los pueblos y otras formas de conocer, explicar al objeto o realidad y a la misma “irrealidad”. Las limitaciones de la racionalidad para explicar las relaciones del hombre en unidad y en relación con la totalidad del cosmos, han puesto en una grave crisis teórica al pensamiento moderno. El influjo de las categorías de la teoría y práctica en la escuela ha ahuyentado o limitado el cultivo del arte, la corporeidad, la celebración de vida y la praxis de la espiritualidad. Para recuperar y activar la integridad del cosmos en la escuela, se deberán abrir las compuertas de la espiritualidad y vida de lo humano y no humano en relación con la teoría y práctica. Por lo tanto, es una tarea latente instalar en las aulas la dimensión cósmica de la Teoría-Práctica-Mito; instalar la ciencia, la tecnología con práctica, experimentación y espiritualidad; es decir la triada Teoría-Práctica-Espiritualidad.

### ¿Cómo se origina el aprendizaje?

Uno de las interrogantes más fascinantes en la filosofía del conocimiento, la psicología del aprendizaje es: ¿cómo se origina el aprendizaje? Hay quienes fundamentaron su explicación desde preceptos divinos, del innatismo, empirismo, racionalismo, del constructivismo.

El aprendizaje es un hecho, un proceso interno condicionado por el entorno. Las condiciones externas del sujeto moldean, influencias, forman y determinan el aprendizaje en comunidad. El cerebro es un constructo orgánico cultural. La neurociencia asevera que el cerebro desde hace 150,000 años de Homo Sapiens es el mismo, y se mantiene por su carácter social capaz de adaptarse. Loeches (2011) alega que el cerebro humano es “un órgano fundamentalmente especializado en detectar y reaccionar a los estímulos de los demás... Si algo caracteriza especialmente a nuestro cerebro es que éste, es ante todo, un órgano social.” El hombre es un ser gregario. Una persona no puede vivir sin la otra. Una persona aprende de la otra. Se puede aprender solo, pero lo aprendido es posible si es en intercambio; solo así, el aprendizaje tiene un valor. El Cacioppo y Berntson (1992) asumen que el cerebro mejoró, evolucionó en interrelación con otros cerebros. El autor de Social Neurociencia se aleja de las psicologías que ponderan el individualismo encabezado por el psicoanálisis, la corriente conductista y las teorías de aprendizaje en torno al cognitivismo. Aprueba la posición que los mecanismos neuronales biológicos se subyacen a las interacciones sociales. La especie humana crea familias, comunidades, grupos sociales-culturales y económicos para protegerse, asegurarse y desarrollarse. Las actividades didácticas recomendadas por las corrientes pedagógicas tradicionales destacan la ejecución individual, lo que es un despropósito “histórico”, evolutivo y “científico”. La persona aprende en par, en equipo. Lo aprendido es interiorizado, tal como lo explica la psicología cognitiva, más para afianzar, asegurar, significar el aprendizaje



deberá ser exteriorizado a un par, o ante un grupo social. El cambio de conducta, la experimentación, el anclaje cognitivo, el conflicto cognitivo es a propósito de una interacción social. A diferencia de estas propuestas, Lev Vigotsky enfatiza la prioridad de lo social, en una doble relación entre lo interpersonal y lo intersubjetivo propiciados por los métodos del andamiaje y la zona de desarrollo próximo.

### ¿El aprendizaje es espontáneo, lineal o es poseedor de una historia?

Para el mundo Andino, el desarrollo de las ideas, la sociedad y el devenir es circular helicoidal en el espacio y tiempo. De acuerdo con Hugo Chacón esta idea habría tenido su nacimiento desde la civilización Caral, hace 5,000 años hasta los incas. El círculo helicoide estaría vinculada con la observación de las diferentes presentaciones de la Vía Láctea con la vida en la Pachamama. Una figuración de este fenómeno se encuentra en el caracol o pututos usados como un instrumento musical ceremonial; simbolizados en ceramios, textiles, acueductos, petroglifos, geoglifos en todas las culturas andinas. El desarrollo en espiral explica el movimiento en el espacio y tiempo de la vida misma; refleja la evolución de los pensamientos en total correspondencia con todas las dimensiones del cosmos. El desplazamiento circular helicoidal se encuentra bien figurado en los acueductos de Nazca. Para extraer agua del fondo de la napa freática, se ingresa por un camino amplio a partir de la superficie y se camina hacia la profundidad en espiral, hasta llegar al fondo, donde el agua fluye, para luego retornar a la explanada, haciendo un recorrido espacial helicoidal.

Recorrido que traduce tiempo, espacio, pero también una serie de pensamientos, emociones experimentadas.

Emulando el recorrido helicoidal del Sol, el movimiento en espiral del sonido del pututo, de igual manera, las ideas, los pensamientos, experiencias, sentimientos del hombre y la sociedad se desarrollan en un trayecto en espiral que llamaremos en adelante desarrollo en espiralidad, el mismo que consiste ovillar, movilizar, tejer, anudar datos, pensamientos en su trayecto histórico. La presentación o resultado de un apotegma, regla, ideal, pensamiento ostentan una historia en el espacio y tiempo siendo sujetos a cambios posteriores.

El aprendizaje en cualquier disciplina, saber, actividad o experiencia está sujeto a un proceso evolutivo, comparativo y evaluativo, construyendo una propia historia. De este modo el aprendizaje se desarrolla en espiralidad y ostenta una historia en un determinado tiempo y espacio. El aprendizaje posee una historia en espiralidad.

### La Cosmodidáctica

El concepto de didáctica por su etimología significaría enseñanza, método y arte de enseñar. Por lo que didáctica sería un tratado que comprende el uso de herramientas

mentales, procedimientos, metodologías, técnicas, medios, materiales y evaluación que hacen posible la optimización de los aprendizajes para la resolución de problemas presentados en la vida concreta, en las interrelaciones socioculturales, económicas, tecnológicas, espirituales, metodológicas en circunstancias de dificultad, incertidumbre y complejidad de manera responsable, consciente de una ciudadanía relacional con la Tierra, la Pachamama y su devenir.

En los 60, Illich (1968)<sup>8</sup> anunciaba que la didáctica situada en la escuela es una disciplina adiestradora e ideologizante, por su origen liberal, su naturaleza formadora y criadora de mentes, cuerpo y espíritu. Ha transcurrido más de 50 años y sus aseveraciones siguen siendo punzantes. A pesar de la aguda y caustica crítica de Illich, no se ha podido superar el carácter adiestrador de la escuela por su esencia positivista, más aún, se sigue colocando en el centro de interés al ser humano, en vez de al propio cosmos.

Respecto al acto didáctico queda resolver las grandes interrogantes sobre: ¿qué aprender? ¿cómo aprender? ¿qué se desea lograr? ¿quiénes aprender? ¿quiénes aprenden? ¿Cómo determinar los logros del aprendizaje? Los elementos didácticos son los que conducen a acercarse en acciones operativas, sensoriales, experienciales al hacer uso de la planificación, aplicación y evaluación. La organización del acto didáctico encarrila la organización y el proceso organizacional del currículo sin el espíritu y alma humana, y peor aún sin las vibraciones de la Tierra.

En el proceso educativo el aprendizaje del estudiante ocupa la centralidad, que se justifica como metodología para optimizar, favorecer el proceso de interiorización y exteriorización de los conocimientos por el estudiante, pero con frecuencia se olvida que el aprendizaje se origina de la relacionalidad con la comunalidad y la centralidad universal del cosmos, al que denominaremos correlacionalidad didáctica o Cosmodidáctica. La transposición didáctica de Chevallard de volver lo difícil en fácil es conexas a la correlacionalidad didáctica donde la escuela transfiere e inter-transfiere conocimientos comunales contenidos en lo social, cultural y las experiencias con la Pachamama. Razón a ello, la Cosmodidáctica se funda en el aprendizaje escolarizado y del aprehendizaje impulsor, y fuente del conocimiento infinito de la Yacha-Pacha.

El sujeto educativo personificado en el docente, es el primero en interiorizar concientemente los conocimientos para luego exteriorizarlos en un viaje cósmico educativo con la planificación, ejecución y ajuste reflexivo que serán operativizados en el aula con los estudiantes, en un proceso de socialización e interiorización. La comunidad educativa y la dimensión Yachapacha son proveedoras naturales de experiencias, de crianza, conocimientos, metodologías, contenidos, objetivos, saberes donde la escuela se nutre y transforma en esta alternancia y encuentro de profundidad.

8. Illich, I. (1968). La escuela, esa vieja gorda vaca sagrada; en América Latina sobre un abismo de clases y prepara a una élite con ella el fascismo.



La didáctica cósmica favorece la significatividad de los aprendizajes por la actividad; la comunicación interpersonal por la práctica de nuevos conocimientos; la formación de una mente estratégica; en la permisión de los ritmos y estilos de aprendizajes; en el fortalecimiento del desarrollo de la organización; en la comprensión-práctica-espiritual de los procesos del pensamiento básicos y superiores. La Cosmodidáctica activa las necesidades, intereses, anhelos y características de los estudiantes orientados hacia la comunalidad insertos en plazas, mercados, fábricas, clubes deportivos, farmacias, hospitales, festividades, clubes deportivos; en los espacios ecológicos de la Pachamama que implica bahías, ríos, desiertos, montañas, zoológicos, parques naturales y todas las extensiones de la escuela y el Yachapacha. La didáctica deberá ser un recurrente del disfrute por la vida, el cultivo del kamac, el ánimo y el gozo del espíritu adquiridos por la concentración, la música, el silencio, el amor al arte, las visitas a centros sagrados, museos, el recorrido a paisajes geográficos, etc. La Cosmodidáctica es congregante de la comunalidad por ser la natural criadora de la humanidad. Por eso su interés natural y esencial por adquirir y producir cultura, tecnología, ciencia en la sociedad. En la consideración que la Pachamama es la abastecedora infinita de vida. En el entendimiento que el kamac espiritual es el motor generador de vitalidad y luz anímica; dimensiones que conforman el cosmos en interrelacionalidad.

La corriente pedagógica Histórico Cultural es una de las columnas tutelares de la Cosmopedagogía que fundamenta al aprendizaje en la comunicación, actividad, en la interacción entre lo interpsicológico e intrapsicológico; en la importancia del papel y origen de la interrelación social en la formación de la conciencia; en la fundamentación metodológica del andamiaje, en amparo de la zona de desarrollo próximo para la comprensión y construcción del conocimiento; en el aprendizaje desde situaciones problemáticas. Otro componente es el marco teórico de la adaptación de Piaget, que propone el desequilibrio, asimilación y acomodación de los nuevos conocimientos que permiten la adaptación nuevas situaciones, procedentes del entorno, que luego son susceptibles a la construcción de nociones. El aprendizaje significativo de Ausubel, que postula la conectividad entre los saberes conocidos en la estructura mental del sujeto, con los nuevos saberes para determinar el anclaje cognitivo en la consideración que el conocimiento se origina a partir de la interrelación entre personas. El aprendizaje cooperativo instalado por Freinet, que postuló la técnica de la asamblea, los centros de interés a partir de la vida cotidiana del estudiante; las conferencias y los periódicos murales. De la escuela pedagógica activa que revaloriza el espíritu y la práctica del pensamiento crítico.

Las Cosmodidáctica se inspira en la Escuela de Frankfurt y la Escuela de Summerhill de Neill (1921); el aprendizaje por descubrimiento de Bruner para lograr aprendizajes óptimos; en el desarrollo de Proyectos de Aprendizaje generados por William Kilpatrick y los métodos Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Casos, el

Aprendizaje Basado en los Sueños; en el diálogo como un instrumento del aprendizaje de Paulo Freire; los organizadores gráficos como un modo de constructos cognitivos de conceptos, ideas y gráficos; entre otros.

Se podrá afirmar que estos son las bases teóricas del constructivismo; la Cosmopedagogía y Cosmodidáctica se diferencia porque su dimensión alcanza más allá de la comunidad educativa o visión holística, alcanza la dimensión Yachaypacha o cósmica; porque su accionar relaciona la teoría-Práctica y la Espiritualidad; porque la centralidad del aprendizaje es metodológica; porque se comprende que la significatividad del aprendizaje no ocurre en exclusiva en un ambiente aulístico, sino en el horizonte de los aprendizajes que se suscitan en el Yachaypacha; porque concurre a los conocimientos y construcciones socioculturales como origen y retorno de los saberes en un espacio y tiempo; porque siendo importante la interiorización de los aprendizajes del sujeto, sólo es posible la consolidación y transferencias de saberes si son exteriorizados en comunión y comunalidad; porque para producir el conocimiento coopera y no se sume al individualismo convocante a la competencia desigual; etc.

Docentes con un gran nivel de compromiso y creatividad han expuesto y siguen exponiendo una amplia gama de experiencias didácticas exitosas en habilidades comunicativas, artísticas, corpóreas, matemáticas, históricas, cívicas, empresariales desde las aulas y sus propias experiencias vivenciales. También hay maestras/os que en forma anónima y espontánea fuera del sistema educacional ensayan y responden los vacíos didácticos y pedagógicos occidentales. Se trata de experiencias didácticas que se adaptan a los océanos de datos en Internet y los procesos de la globalización, desde su fortaleza cultural. Aquí algunas experiencias didácticas:

### **Enfoque territorial**

El Enfoque Territorial de Desarrollo, surge como una alternativa para superar la pobreza en las zonas rurales en la década de los 90. Schejtman y Berdegué (2016) parten de la heterogeneidad social, al que antepusieron una estrategia multisectorial articulados con los sectores urbano-rurales. En la variante pedagógica, las experiencias del profesor Pedro Rojas Román, con base en las experiencias pedagógicas de Germán Caro Ríos, en la región de Huánuco han logrado insertar procesos didácticos desde un enfoque territorial vivencial. Pedro ha puesto en marcha experiencias de aprendizaje mediante la construcción de museos comunales y familiares; participación de los sabios de la comunidad comprendidos en la escuela; aplicación de aprendizajes situados durante los cultivos y cosechas en las chacras; presentación de proyectos a partir de las fiestas patronales y otros, que han sido insertos en las programaciones curriculares de aula con resultados de alta significación cósmica.



### Proyecto comunal

El aprendizaje por su esencia social es una interconexión comunitaria y cooperativa; uno de los métodos de mayor eficacia demostrados en la historia didáctica son los Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP). Según Harwell (1997), el ABP es un modelo educativo que admite que los estudiantes aprendan de forma activa si se les da acceso a la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos que amplían su radio de acción fuera del mundo aulístico. William Kilpatrick es considerado el mentor principal del ABP a principios del siglo XX.

Las actuales faenas comunales de algunas comunidades andinas destinadas a la limpieza de acequias, techados de casas o cosechas son acompañadas de música, danza y una galería variopinta de gastronomía. Costumbres ancestrales milenarias prosiguen siendo verdaderas fuentes de inspiración para el emprendimiento de proyectos de aprendizaje, en el que se aprecia a los adultos, mujeres, niños cumpliendo diferentes roles en trabajos específicos en una demostración del disfrute espiritual donde el trabajo no es un castigo y un ejemplo del buen vivir o Sumaq Kausay. Hechos nos permiten deducir que el aprendizaje es un proyecto integral dinámico, de orden quinestésico, integrador de acciones cognitivas, artísticas, experimentales y espirituales en cooperación.

En esta perspectiva del ABP, Terán (2020) dice, con acierto, que es mejor hablar de comunalidad, al que define como la comprensión crítica de un contexto situacional. Los procesos didácticos, desde este enfoque deben partir, desde el lugar donde se encuentra el estudiante; ubicación de vida que le permite narrar lo que hace, recupera su historia imprimiéndole sentido y significado. La escuela vuelve a fusionarse con la comunidad, acogiendo en los orígenes de la educación. Es la vuelta a la comunalización de la escuela, construyendo su “propio rostro” y “su propio corazón”. La relación de los estudiantes, escuela y comunidad amplía horizontes para la adquisición de capacidades en el proceso enseñanza-aprendizaje para la investigación-acción, el desarrollo de la hermenéutica y un aprendizaje significativo en convivencia con la naturaleza. Por ejemplo, el aprendizaje de las matemáticas es comunitaria, vivencial y situada. La comprensión de lecturas es atreves del diálogo que sostienen los estudiantes con los sabios y dirigentes de la comunidad en permanente autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

### Alternancia educativa

Propuesta pedagógica de origen francés, que se instauró en Argentina y posteriormente se afincaría en Cusco por influjo del profesor Ysmael Sullca en la segunda década del presente siglo. Se entiende por alternancia educativa a la formación de los estudiantes que se preparan para futuras profesiones, para el que se crea estructuras de formación empírica, bajo la responsabilidad de los padres y de los miembros de la comunidad situada, que son alternados con los conocimientos teórico prácticos asimilados en la escuela. El estudiante

aprende de los quehaceres, labores diarias de los padres y comunidad, y ellos vuelven a especializar sus conocimientos en la escuela. Esta experiencia es un rompimiento con la escuela clásica, al que considera ser el único centro de formación. La planificación curricular y los actos didácticos son compartidos con la sabiduría de las instancias familiares y comunitarias alternándose del uno al otro. Queda en un futuro (ojalá de inmediato), extenderse en las dimensiones del aprendizaje organizacional de la escuela, con el aprendizaje del laboratorio infinito del Yachay-Pacha.

### Método de la Asamblea o la deliberación

En las comunidades andinas subsisten aún las asambleas para discutir y arribar a acuerdos con la participación plena de los comuneros. Por lo general las decisiones luego de ser debatidas, y en caso de no llegar a un consenso, son postergados por tiempos considerables hasta llegar a una concordancia de convicción y conciencia.

El método deliberativo o pedagogía deliberativa es una estrategia de socialización de ideas en confrontación y consenso. Admite el trayecto del principio de la espiralidad ocupándose del constante mejoramiento de los argumentos cognitivos, la adquisición de habilidades sociales y la toma de decisiones teórica-prácticas. La asamblea deliberativa es una concurrencia democrática que persigue el arribo a acuerdos, conclusiones y tareas. La deliberación busca la consolidación, la potenciación del pensamiento superior: el análisis, la síntesis, la evaluación, la creatividad y el reajuste de la estructuración de conceptos e ideas en cooperación actuante.

### Método Yachay

Ante un problema existente el ser humano siempre buscará una solución; para ello, se fundamentará en los siguientes medios básicamente: una vía heurística y otra en una vía algorítmica y la vía de la experiencia científica.

Los procedimientos heurísticos, según Cortada de Kohan (2008), son un conjunto de técnicas para resolver problemas, sin una previa validación y justificación. El camino heurístico se basa en la intuición, en los conocimientos parciales, en la experiencia inmediata, en supuestos sin haber sido previamente validados y no brindan seguridad, garantía, exactitud y validez a una solución. La vía heurística es un procedimiento primario que el estudiante experimenta, en un primer contacto en la comunidad real, en el paisaje cultural y ecológico para redescubrir sus características, valiéndose del recojo de un diagnóstico de los problemas y el planteamiento de posibles hipótesis. El estudiante a partir del encuentro con la realidad concreta y holística estará preparado para emprender proyectos algorítmicos y científicos para garantizar el respeto a la Pachamama, en intercomunicación e interacción con el Yachay en verdadera vitalidad espiritual.



### Ejes de la Organización Curricular por Saberes

Benjamín S. Bloom y colaboradores (1990) plantearon un primer organizador y clasificador de conceptos, términos y categorías para ordenar la planificación del currículo con base en objetivos educativos-económicos que fueron los deseables en la pos guerra que afrontaría los EE. UU. Los objetivos fueron clasificados en tres dominios: cognitivo, afectivo y psicomotor. Pero sería el dominio cognoscitivo, en contra del propio Bloom, el que obtendría sustancial prioridad en los sistemas educativos en gran parte de los países del mundo. Las habilidades del pensamiento fueron ordenadas en conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación que fueran clasificados en procesos básicos y superiores del pensamiento situando al arte, el deporte, el ejercicio del espíritu a la periferia y hasta a los extramuros de la escuela.

Luego de tres decenios de dominio del enfoque por objetivos, apareció en escena un nuevo articulador de los aprendizajes: las competencias. En 1999 se produjo la declaración de Bolonia, denominado Proyecto Tuning. Fue resultado de la convergencia de universidades europeas para fijar perfiles académicos y profesionales de los egresados, en un mundo de cambios e incertidumbre con la participación e animación de la Unión Europea y de la Asociación de Libre Comercio (EFTA). Años después serían trasladados a las universidades de América Latina, y antes que las universidades, la noción de competencias empezó empleándose en los sistemas educativos de básica regular sin investigaciones de profundidad para su aplicación, sin tener en cuenta las realidades diferenciadas y algunos hasta divergentes. Según Bravo (2007), el Proyecto Tuning centralizó el aprendizaje en los intereses del estudiante para la gestión del conocimiento. El enfoque por competencias enfatizó los resultados, por lo que responde a las demandas de la sociedad de la información, con flexibilidad en la organización del aprendizaje y orientados al logro de la empleabilidad. El Proyecto es considerado un enfoque posmoderno basado en el logro de competencias, que se clasifican en genéricas y específicas:

#### Competencias genéricas:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma comunicación

8. Capacidad de investigación
9. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
10. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
11. Capacidad crítica y autocrítica
12. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
13. Capacidad creativa
14. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
15. Capacidad para tomar decisiones
16. Capacidad de trabajo en equipo
17. Habilidades interpersonales
18. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
19. Compromiso con la preservación del medio ambiente
20. Compromiso con su medio socio-cultural
21. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
22. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
23. Habilidad para trabajar en forma autónoma
24. Capacidad para formular y gestionar proyectos
25. Compromiso ético
26. Compromiso con la calidad

Las competencias específicas responderían a las demandas de cada especialidad, lo que fueron después discutidos y consensuados por expertos, graduados y estudiantes.

La conceptualización de competencia es cuestionable por su origen economicista y funcionalista. Una postura divergente surgiría desde una interpretación de la educación por saberes, propuestos por Edgar Morín (1999) que puso de manifiesto una furibunda crítica al pensamiento racional:

1. Ceguera del conocimiento. Pone al descubierto los permanentes riesgos al error y a la ilusión.
2. Los principios de un conocimiento pertinente. La necesidad de aprender desde el contexto, desde las relaciones globales, de manera multidimensional y consien-



tes de las situaciones complejas.

3. Enseñar la condición humana. Reconocimiento del hombre como parte del cosmos en sus diferentes dimensiones.
4. Enseñar la identidad terrenal o toma de conciencia del hombre sobre los peligros de las consecuencias que ha ocasionado las revoluciones industriales.
5. Enfrentar las incertidumbres. Aprender a enfrentar con distintas estrategias a las incertidumbres.
6. Enseñar la comprensión. Preparar los aprendizajes para tratar los obstáculos del egocentrismo, etnocentrismo, el espíritu reductor a la comprensión, mediante la ética de la comprensión, la comprensión de la complejidad humana.
7. Ética del género humano. Aprender a vivir y dialogar en democracia como personas ciudadanas del mundo.

Los planteamientos de Morín han sido adaptados, asimilados por los sistemas educativos, corrientes pedagógicas, metodologías didácticas desposeídos del planteamiento de un enfoque por saberes, como originalmente fueron abordados. Ha sido, sin embargo, el Informe Delors, según Bhola (2000), con los cuatro pilares de la educación que produjera una gran aceptación e influjo en casi todo el mundo, basado en los cuatro saberes: saber conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser siendo. Propuesta humanista que se remonta desde las ideas de Dewey, Freinet, Piaget, Vigotsky y Freire. A los cuatro pilares de Delors, se le ha catalogado de utopista, y otros lo han criticado por su mera función de preparar a la persona para una futura vida laboral, más no para vida social plena y real.

Establecer los saberes principales de la Cosmodidáctica aún está en pasos preliminares y primigenios del entretejido de un telar colorido, complejo y en construcción constante de un mundo andino moderno y posmoderno que ha sido sacudido por evoluciones, cambios drásticos, en encuentros y desencuentros de discusiones teóricas y de diferentes repercusiones prácticas. A partir de la lectura de la historia y las interpretaciones de las investigaciones sociales, se postula la categoría: Poder Saber. El conjunto de saberes denominados Poder Saber, están subdivididos siete ejes para la organización curricular:

#### **Poder saber relacionar al mundo como un todo y respeto**

1. Saber bien (Allinta yachay)
2. Saber respetar a la Pachamama como ciudadanos del planeta

3. Saber conservar los ecosistemas desde el ecosistema cotidiano
4. Saber reflexionar desde la cotidianidad territorial y comunal
5. Saber planificar
6. Saber organizar
7. Saber alimentarse
8. Saber resolver problemas
9. Saber pensar
10. Saber investigar
11. Saber sistematizar, controlar y producir ciencia y tecnología
12. Saber asimilar e integrarse con creatividad las invenciones de la comunidad global

#### **Poder saber respetar la diversidad en complementariedad**

1. Saber encontrar coincidencias y acuerdos
2. Saber escuchar
3. Saber comunicarse
4. Saber meditar
5. Saber incluir
6. Saber deliberar en asambleas

#### **Poder saber establecer correspondencias**

1. Saber hacer bien (Allinta ruray)
2. Saber tejer ideas con matices
3. Saber hacer redes cooperativas de comunidades
4. Saber trabajar con amor
5. Poder saber vivir en reciprocidad (Aynipi kawsay)
6. Saber vivir bien
7. Saber amar bien
8. Saber trabajar en comunidad
9. Saber aportar como persona intersubjetivo e intersubjetivo
10. Saber cooperar genuinamente



11. Saber liderar

#### **Poder saber aprender en espiralidad**

1. Saber ser uno mismo
2. Saber conocerse así mismo
3. Saber desarrollarse y desarrollar desde la territorialidad, comunalidad y bases socio históricos (EcoPerSocial)
4. Saber desarticular y articular, cooperar genuinamente
5. Saber errar y corregirse con seguridad
6. Saber desarrollar los procesos básicos y superiores del pensamiento
7. Saber anticiparse

#### **Poder saber vitalizarse y vitalizar**

1. Saber celebrar la vida
2. Saber jugar
3. Saber admirar, asombrarse de la belleza y reconocer los logros, conocimientos.
4. Saber inspirarse e inspirar
5. Saber crear
6. Saber innovar
7. Saber actuar en libertad con responsabilidad
8. Saber actuar con autonomía

#### **Poder saber Asimilar y avanzar creativamente**

1. Saber adaptarse a nuevas situaciones
2. Saber autorregular conocimientos y emociones
3. Saber autoevaluarse y co-evaluar en cooperación
4. Saber avanzar en los procesos intrapsicológicos e interpsicológicos.

La Cosmopedagogía y la Cosmodidáctica aparece como un resultado recuperativo, revalorativo de las culturas milenarias del continente Andino-Anahuac o Abya Yala. La propuesta pedagógica no contiene el propósito de competir con las pedagogías occidentales existentes, sino el de ocupar el espacio que le fue negado. La Cosmopedagogía y la Cosmodidáctica pertenecen a un tratado intercultural, pretendiendo recoger lo mejor de las manifestaciones culturales y educativas del mundo; es una propuesta teórica,

metodológica y sobre todo una intencionalidad anímica y espiritual. Su origen ancestral ontológico refuerza las conexiones cósmicas, comunales, pachamistas y espirituales. Propende un futuro donde prime la equidad en todos los avances científicos, tecnológicos y humanísticos en un desarrollo en espiralidad, espiritual y cósmico diferentes a los alegatos y prácticas de la modernidad y posmodernidad.

#### **Conclusiones**

La Cosmopedagogía y la Cosmodidáctica es un planteamiento teórico, metodológico, una actitud emocional y espiritual, que pretende posibilitar un abordaje superior al pensamiento racional occidental. La Cosmopedagogía y la Cosmodidáctica postula su autenticidad que difiera en lo epistémico, ontológico y axiológico del racionalismo instrumental occidental. La Cosmopedagógica es un esfuerzo que constituye la apertura y posibilidad para la construcción de una civilización que respete a diversidad, que comprenda la centralidad del cosmos; que base su accionar en el acercamiento de la racionalidad de la escuela con la racionalidad espiritual del Yachaypacha en una vida en comunidad justa y equitativa mediante el ejercicio del Buen Vivir. La Cosmopedagogía es una propuesta y opción para resolver los problemas educativos desde los principios de relacionalidad, la correspondencia, la complementariedad, la reciprocidad, la espiralidad del pensamiento en relación entre la ciencia, la experimentación y la espiritualidad.

#### **El aprendizaje es resultado de la validación de la cosmocomunidad.**

El aprendizaje es vivencial comunal, en la consideración que las personas, las interrelaciones, las plantas, animales, río, montañas, etc., son partes de la unidad comunal relacional. El aprendizaje es relacional. La proximidad o distanciamiento del sistema escolar con la cosmocomunidad, define los niveles de significatividad del aprendizaje. El alejamiento o acercamiento de la persona con la escuela y la cosmocomunidad determina la sobrevivencia o solvencia de su vida. El aprendizaje es significativo, en la medida de su relación con la cosmocomunidad.

#### **El hombre es parte del cosmos, se educa en el cosmos y vuelve al cosmos.**

La escuela convertida en un sistema escolar, se originó de las necesidades especiales para fueran adquiridas por nuevas generaciones y muevan el desarrollo. La escuela escondida y aislada de la sociedad engorda sólo a quienes mandan a planificar los sistemas educativos. La escuela no se cultiva, ni se nutre sola se potencia activa, y expande aprendizajes en relacionalidad con la realidad existente y circunstancia reales.

#### **El verdadero enfoque holístico es aquella visión cósmica del aprendizaje de vida.**

El enfoque holístico es difuso y confuso, por una parte, considera holístico la unidad de lo mental, corpóreo y espiritual; así mismo entiende la relación de aula, escuela y familia y algunos comprenden al aula, escuela y los ámbitos contextuales donde vive el estudiante.





La opción reduccionista del holismo da un paso hacia una visión cósmica comunal.

**La escuela es un centro de sabiduría que aprende y reaprende de la cosmocomunidad.**

La escuela es un centro especial de síntesis, de creación y producción de sabiduría. Su enriquecimiento subjetivo se sujeta a su involucramiento con la dimensión Ayllu-Yachay-Pacha-Kamac (AYPK), requisitos esenciales para potenciar el bioaprendizaje. La escuela por si sola no es garantía de autonomía, independencia económica, desarrollo ético comunal, respeto por la diversidad, etc., sino no se involucra con la dimensión cosmocomunidad.

**La verdadera educación democrática, es la construcción del puente libertario entre el sistema educativo y la cosmocomunidad.**

Devolver al hombre su libertad y pensamiento en autonomía es la capacidad de transgredir y hacer consciente el tránsito del sistema de parcelación del conocimiento, hacia la contemplación activa y vívida de la cosmocomunidad. El problema de la pedagogía reside en su reduccionismo, parcelación del mundo y el conocimiento, y su verdadera transgresión será en contemplar el cosmos en relacionalidad. La pedagogía tendrá que dejar de enfocarse en las partes para apreciar el cosmos y profundizarse en especializaciones en relacionalidad. La pedagogía puramente conductual, cognitiva, colectivista y comunal no es capaz de potenciar y expandir en significatividad los aprendizajes en niveles superiores, si estas no se relación con el cosmos. La educación ha trasuntado de las etapas mitológicas, teocrática, antropocéntrica, individualista, colectivista, comunitaria hacia una pedagogía en eje a la cosmocomunidad.

**El verdadero significado de la pedagogía es devolver al hombre su capacidad de crear, construir y transformar que le fue negado, desautorizado y ninguneado desde la invasión a los pueblos andino-Anáhuac.**

El posmodernismo recoge, asume, se mimetiza y acopla conceptos categoriales provenientes de diferentes tendencias pedagógicas. El giro es ontológico, es la mirada e interpretación del mundo desde las epistemes de las culturas originarias. Desde ese ámbito se organizan las conceptualizaciones existentes.

**Los estudiantes sentirán su realización humana, a medida que su relación ética se reconecte con la Pachamama.**

La educación se transforma, en la medida de su involucramiento de la escuela en el AYPK. La cultura elevará su identidad, si sale de los reductos del aula y escuela; la práctica y la teoría será posible en tanto extienda sus saberes en el AYPK.

**Somos es una constitución teórico-práctico-espiritual (kamac) que emprende proyectos.**

No hay teoría, ni práctica sin animación vital de la espiritualidad, es decir de kamac. La espiritualidad en la persona es inherente. Somos seres espirituales y religiosos. La pedagogía si desea impulsar una genuina teorización y experimentación, podrá lograrlo

siempre a partir de la fuerza y el ánimo espiritual, verdadero motor de historias y el cosmos.

**La Cosmopedagogía es un pensamiento, una sensibilidad de ver el mundo, por eso, es un animador de un diálogo interpedagógico.**

La cosmopedagogía anima y fortalece el buen vivir en correspondencia de los demás, de la diversidad y de la naturaleza perteneciente de la comunidad.

**Los saberes contienen una fuerza proveniente de las vivencias ancestrales y emiten poder.**

El saber es poder. Razón a ello, los saberes son las unidades organizadoras del currículo.

**Existe un docente y estudiantes legales, pero es un imperativo visibilizar a los ingentes docentes y estudiantes de la cosmocomunidad fuera del mundo aulístico.**

La zona de desarrollo próximo, prima un significado más potente que el trabajo colectivo, pues se expande su relacionalidad en espiral con la comunidad cósmica.

**Un pueblo milenariamente que aprendió a resolver sus problemas económicos, tecnológicos y científicos tiene el deber de instalar y compartir el mundo su propia pedagogía y didáctica.**

La cosmopedagogía supera la imitación, adaptación y va hacia la crianza de personas que recuperen su Ser constructivo, transformador en capacidad de producir subjetividades categoriales.

**La Cosmopedagogía tiende sus bases desde la historia milenaria Andina para recuperarla, para renovarla, actualizarla y desde esta plataforma crear, construir y transformar.**

La cosmopedagogía se nutre de los principios de la relacionalidad, complementariedad, reciprocidad, el chaupi (encuentro de saberes), el tinkuy (encuentro de diferentes) y la espiralidad.

**La Cosmopedagogía y Cosmodidáctica es una ruta libertaria para aquella vaca sagrada, encerrada y amarrada llamada escuela.**

La escuela es una institución comunal que podrá elevarse, mejorar, potenciarse desde procesos de bioaprendizaje en la dimensión cosmocomunidad, es decir desde el Ayllu-Yachay-Pacha-Kamac.

**Aprendemos juntos y situados en el cosmos.**

La existencia no humana no es invitados en los procesos de aprendizaje, en los planes didácticos, curriculares o principios pedagógicos, sino son los ejes de todo aprendizaje y educación.



## Referencias bibliográficas

- Achig-Balarezo D. (2012). Interculturalidad y cosmovisión andina. Rev. Médica Hosp. José Carrasco Arteaga.
- Ávila, F. (2010). Crítica a la modernidad: el eclipse de la razón. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 11(2): 167-185. [www.redalyc.org/pdf/1701/170121899009.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1701/170121899009.pdf)
- Bhola, H. (2000). A Look Before and After the Delors Commission Report: Jomtien, Hamburg & Dakar as markers of adult education. *Convergence*, 33, 3, pp. 84-89.
- Bloom, B. y colaboradores. (1990). Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Décima edición. Editorial Ateneo. Argentina.
- Bravo, N. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina. [http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc\\_ut/pdfs/m1/competencias\\_proyectotuning.pdf](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf)
- Cardoso-Ruiz, R., Gives-Fernandez, L, Lecuona-Miranda, M. y Nicolás-Gómez, R. (2016). Elementos para el debate e interpretación del Buen Vivir/Sumak Kausay. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017005/html/index.html>
- Cacioppo, J. y Berntson, G. (1992). Social psychological contributions to the decade of the brain: doctrine of multilevel analysis. *American Psychologist*, 47, 1019-1028.
- Castillo, A. (2021). Del Yanantin al Pachakuti: La dialéctica andina. *Disenso: Crítica y Reflexión Latinoamericana*, vol. 4, n° 1, julio del 2021.
- Churata, G. (1957). El pez de oro. Editorial Canata. Bolivia. <https://perulibertario.files.wordpress.com/2019/07/gamaliel-churata-el-pez-de-oro-19571.pdf>
- Charpentier, J. (1997). Formación en el Medio Rural. Del 5 al 14 julio de 1977. Asesor Gral. De APEFA, III Seminario Latinoamericano
- Chimbo, J., Ullauri, M. y Shiguango, E. (2007). *Shimiyukkamu kichwa español*. Quito: Imprefe.
- Depaz, Z. (2014). *Cosmo-visión andina en el Manuscrito de Huarochirí*. Ediciones Vicio Perpetuo/Vicio Perfecto. Lima.
- Espezúa, B. (2012). Filosofía abierta en la obra de Gamaliel Churata. [http://pluralidades.casadelcorregidor.pe/pluralidades\\_1/pluralidades\\_1\\_93-110.pdf](http://pluralidades.casadelcorregidor.pe/pluralidades_1/pluralidades_1_93-110.pdf)
- Espino, G. (2011). José María Arguedas: Héroe cultural, maestro intercultural. *Pensamiento pedagógico*. [http://www.tarea.org.pe/images/Tarea77\\_34\\_Espino\\_Gonzalo\\_1.pdf](http://www.tarea.org.pe/images/Tarea77_34_Espino_Gonzalo_1.pdf)
- Estermann, J. (2013). *Ecosofía andina: Un paradigma alternativo de convivencia*

cósmica y de Vivir Bien. FAIA. VOL. II N° IX-X.

- Esterman, J. (2009). *Teología Andina: El tejido de lo diverso de la fe indígena*. ISEAT. Bolivia.
- Fernández, J., Fernández, M. y Soloaga, I. (2019). *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. Ciudad de México.
- González, D. (1993). *Vocabulario de la lengua Quichua*. Quito: Corporación Editora Nacional y Proyecto Educación Bilingüe Intercultural.
- Harari, Y. (2015). *Homo Demus*. España. Debate.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In: W. E. Blank and S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407586).
- Horkheimer, Max (2002), *Crítica de la razón instrumental*, Madrid, Editorial Trotta.
- Illich, I. (1968). *La escuela, esa vieja gorda vaca sagrada; en América Latina sobre un abismo de clases y prepara a una élite con ella el fascismo*.
- Kant, I. (2010). *Teoría y Praxis*. Editorial Prometeo Libros. ISBN 9789875742475, Madrid.
- Kilpatrick, W.; Rugg, H. O.; Washburne, C., y Bonner, F. (1967). *El nuevo programa escolar*. Pp 39-72. Editorial Losada. Buenos Aires (Argentina). Versión original de 1925.
- Macas, L. (2010). *El Sumak Kawsay*. Antonio Hidalgo Capitán (Ed.) Huelva: Centro de investigación de migraciones, pp. 179-192.
- Llasag, R. (2011). De Espinoza, C y Pérez, C. en *Los derechos de la naturaleza y la naturaleza de sus derechos*.
- Loeches, M. (2011). *El cerebro humano: un órgano social del libro Genes, ciencia y dieta. Lecciones sobre evolución humana*. Coordinadores: Dra Ana Mateos Cachorro y D. Alfonso Perote Alejandro. Fundación Tomás Pascual y Pilar Gómez-Cuétara. Madrid. [libro\\_genes\\_ciencia\\_dieta.pdf](http://libro_genes_ciencia_dieta.pdf)
- Mariátegui, J. (2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Fundación Biblioteca Ayacucho. Caracas.
- Milla, C. (1983). *Génesis de la cultura andina*. Lima: Colegio de Arquitectos. Cita a David Bohn.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.



**Portugal, J. (1988).** José Antonio Encinas el Maestro de los Maestros Peruanos. Lima: Auspiciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC).

**Rostworowski, M. (1983).** Estructuras andinas de poder: Ideología religiosa y política. Lima: IEP.

**Sánchez, E. y Planelles, M. (2019).** La ONU pide cambios sin precedentes para evitar la catástrofe medioambiental del planeta. Diario País. España.

**Sánchez-Parga, J. (1990).** ¿Por qué golpearla: ética, estética y ritual en los andes? Quito, Ed. Centro Andino de Acción Popular.

**Terán, V. (2020).** Proyecto Educativo Comunal: La comunalidad en las escuelas de los colectivos “Tsa kó ju”. Ciudad de México.

**Yaranga, A. (1991).** La concepción del tiempo y de la historia en la crónica de Waman Puma de Ayala y su supervivencia actual en la región andina. En Hanns-Albert Steger (ed.). La concepción del tiempo y el espacio en el mundo andino. Fráncfort del Meno: Vervuert.

**Zuidema, R. (1973).** Kinship and Ancestor Cult in Three Peruvian Communities. Hernández Principe’s Account of 1662”. Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos (Lima), II/1.

**Van de Velde, H. (2022).** La cooperación Genuina: un paradigma vital – esencial. [https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Cooperaci%C3%B3n-Genuina\\_paradigma-vital-esencial.pdf](https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Cooperaci%C3%B3n-Genuina_paradigma-vital-esencial.pdf).

**Varese, S. (2018).** Los fundamentos éticos de las cosmologías indígenas. <http://journals.openedition.org/alhim/6899>; DOI: <https://doi.org/10.4000/alhim.6899>

**Ramírez, R. (2000).** “Razón y racionalidad. Una dialéctica de la Modernidad”. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales. <Http://www.redalyc.org/pdf/105/10502102.pdf>

**Terán, V. (2020).** Proyecto Educativo Comunal: La comunalidad en las escuelas de los colectivos “Tsa Ko jú”. México.

**Vásquez, F. (2002).** Plan deliberante: un modelo heurístico para la enseñanza de las ciencias sociales. Derrama Magisterial. Lima.

**Francisco Vásquez Carrillo**

[franciscoeduca@gmail.com](mailto:franciscoeduca@gmail.com)



# Desafíos educativos en contextos de crisis: Un estudio en instituciones de Educación Superior Salesianas

**Dra. María Sol Villagómez** • mvillagomez@ups.edu.ec // **Dr. Daniel Llanos Erazo** • dllanos@ups.edu.ec  
• Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

## Palabras clave

Desafíos educativos, crisis global, acompañamiento, formación

## Introducción

El presente trabajo es el resultado de una investigación que se realizó en el contexto de la crisis sanitaria que enfrentó el mundo durante los años 2020 y 2021. Por todos es conocido que la pandemia modificó las actividades económicas, laborales, familiares y por supuesto educativas. Las acciones emprendidas por los estados naciones, alineadas con las recomendaciones vertidas por la Organización Mundial de la Salud, OMS, se encaminaron a precautelar la salud y vida de los habitantes.

Las preocupaciones de los gobiernos a nivel mundial apuntan a solventar temas sanitarios, la salud como área sensible durante el confinamiento fue el punto central de los debates tanto de políticos como de especialistas, sin embargo, a medida que transcurrían los días otras áreas del quehacer social también se convirtieron en ejes prioritarios de la agenda mundial. Una de las primeras recomendaciones que se emitieron por parte de las organizaciones supranacionales y gobiernos nacionales en lo que respecta al sector educativo fue el no cerrar las escuelas.





Las actividades educativas debían seguir y para ello los docentes debieron autoinstruirse en temas relacionados al uso de tecnologías, métodos y técnicas que contribuyan al aprendizaje en modalidades remotas, distancia o mediadas por las tecnologías. No cabe duda que el desafío que impuso la pandemia y sobre todo el confinamiento, apuntó al campo educativo y de forma concreta a los procesos de enseñanza aprendizaje. Los docentes procuramos mantener el “ritmo educativo”, sin embargo, las “improvisaciones” y el desconcierto, también se hicieron presentes en aquellos días, las causas, múltiples, pero un elemento a considerar tiene que ver con las condiciones estructurales y de formación de los docentes.

En este contexto, la Red IUS Education Group decidió adelantar un estudio con 26 Instituciones de Educación Superior IUS, pertenecientes a la congregación salesiana. Las instituciones ofertan su servicio educativo en cuatro continentes, lo que permitió tener una panorámica muy interesante y a la vez amplia, de lo ocurrido en el campo educativo-pedagógico en los centros de estudios de educación superior. La finalidad de la investigación fue conocer los desafíos educativo pedagógico-pastorales contemporáneos de las IUS en el marco del contexto de crisis social y educativa provocada por la pandemia.

### Desarrollo

En lo que respecta al tema metodológico el contexto pandémico en el cual se desarrolló el estudio nos derivó a realizar un trabajo metodológico con signo cuantitativo, considerando que esta metodología, por su propia naturaleza, nos permite indagar a través de elementos cognitivos y datos numéricos la realidad objetiva (Del Canto, 2013) que las IUS vivían en el momento del trabajo de campo.

El recurso fundamental que orientó el estudio fue la encuesta, la cual se aplicó de forma digital a través del formulario de Google. La aplicación de encuestas digitales tiene dos beneficios que, en nuestro caso, fueron evidentes y se describen a continuación:

Por tratarse de una investigación internacional, en la cual los informantes se encuentran en diferentes lugares geográficos, la encuesta digital se direccionó a los directivos de las IUS desde la coordinación de IUS EG y estos a su vez, reasignaron al personal que tenía conocimiento sobre los contenidos de la encuesta. Este procedimiento garantizó que la información proporcionada sea veraz y provenga de actores que conocen la realidad institucional de cada IUS y se obtuvo las respuestas de todas las IUS.

La “flexibilidad” de los formatos Google permitieron que la encuesta sea formulada con preguntas y respuestas cerradas, propias de un estudio cuantitativo, sin embargo, pudimos incluir tres preguntas abiertas con la finalidad de registrar las valoraciones, transformaciones y desafíos que la pandemia deja en el campo educativo-pastoral de las IUS en el mundo.

En lo que respecta a la estructura de esta encuesta, la decisión del equipo investigador fue centrar la atención en dos grandes ejes:

1. Respuesta socio-educativa-pedagógica-pastoral en los contextos de crisis. En este eje el interés recae sobre la capacidad de respuesta que las IUS, como instituciones educativas, tuvieron ante una situación inesperada y con características cambiantes como es la pandemia por COVID-19.
2. Los desafíos educativo-pedagógico-pastorales contemporáneos. Este eje resulta interesante en la medida que se logra evidenciar algunos de los desafíos que las IUS identifican ante la gestión, proceso y realidad educativa que enfrentarán posteriormente, incluso en el retorno a la presencialidad. En cuanto a los resultados obtenidos durante el estudio, podemos afirmar que los recursos tecnológicos que mayoritariamente se emplearon, para el ejercicio docente, fueron las plataformas digitales.

A continuación, se exponen algunos datos por continente: En África el 100% de las IUS encuestadas implementaron

plataformas digitales como recurso tecnológico. Así mismo, el 50% implementó redes sociales y el otro 50% crearon aulas virtuales. Este continente se caracteriza por tener mayor uso de redes sociales (informales) para contactar con los estudiantes.

En Asia sur y este, el 100 % correspondiente a seis instituciones, implementaron plataformas digitales como recurso tecnológico en el contexto de emergencia sanitaria. El 83 % implementaron videos, redes sociales y aulas virtuales. El 67 % simuladores (laboratorio), el 50 % bibliotecas virtuales y el 33 % de las instituciones app's educativas y emuladores (laboratorio).

El caso europeo no es muy distinto a los de los otros continentes, el 100% de las IUS encuestadas afirman haber implementado plataformas digitales, el 75% acudieron al uso de bibliotecas y aulas virtuales. Finalmente, el 25% implementaron app's educativas, redes sociales y simuladores, en este caso en particular, nadie asegura haber empleado laboratorios.

El continente americano no se distancia de las opciones respondidas en los otros continentes, de las 14 IUS encuestadas el 100% aseguraron haber implementado plataformas digitales, el 93% acudieron al uso de aulas virtuales, el 79% implementaron videos como recursos tecnológicos, el 64% redes sociales, el 57% introdujeron en sus prácticas educativas app's, el 50% simuladores y el 29% acudieron al uso de emuladores como reemplazo de prácticas en los laboratorios.

Los datos expuestos nos permiten inferir que la opción por mantener contacto directo, de forma sincrónica, con los estudiantes privilegió el accionar educativo pedagógico dentro de las IUS a nivel global. El modelo pedagógico de la acción

educativa salesiana pone énfasis en el desarrollo humano de los estudiantes, por tal razón, el acompañamiento de los educadores hacia los educandos se constituye en un



elemento fundamental de toda labor educativa. La escucha y cercanía son parte de este ejercicio de acompañamiento, por ello, la labor síncrona jugó un papel vital durante el desarrollo de la pandemia. Otro dato relevante del trabajo realizado tiene que ver con las ofertas formativas dirigidas a los docentes. El 100% de las IUS implementaron cursos y/o talleres con el propósito de mejorar y fortalecer las habilidades tecnológicas de sus catedráticos. El 50% de las IUS, centró su interés en seminarios y cursos que provean de herramientas a los educadores en temas vinculados al acompañamiento psicológico y espiritual de los estudiantes. No cabe duda que esta iniciativa es singular a la hora de pensar un proceso formativo docente, pero como ya se indicó, el modelo educativo salesiano procura poner atención y especial interés en el desarrollo integral del sujeto educando. Finalmente, la encuesta devela que el 50% de las instituciones optaron por formar a sus docentes en temas de orden pedagógico didáctico.

Un dato significativo que se pudo recabar en este estudio tiene que ver con los servicios que las IUS ofertaron a sus estudiantes. En todos los continentes el 100% de centros educativos ofrecieron espacios de atención y asesoría académica a través de tutorías, esto con el propósito de asegurar la calidad educativa. Pero el trabajo no se estacionó en la labor académica, por el contrario, el 100% de las instituciones afirmaron haber puesto a disposición de los estudiantes servicios de apoyo psicológico y emocional. Este servicio permitió generar una red de apoyo institucional para que el grupo de estudiantes canalice sus emociones durante el proceso de confinamiento.

En lo que respecta a las estrategias didáctico-metodológicas implementadas durante la pandemia, podemos evidenciar que el aprendizaje colaborativo tuvo una presencia importante en las prácticas de docencia, sin embargo, a la hora de analizar otras estrategias podemos encontrar que los docentes acudimos a la constante lectura de documentos, no se logra identificar si estos documentos fueron la base del trabajo colaborativo, sin embargo, en el caso de las IUS estas dos estrategias ocupan los primeros lugares a la hora de ejecución en el proceso de enseñanza.

Como ya se indicó, el estudio abarcó a 26 IUS que atienden a un total de 56.088 estudiantes. Hacen parte del cuerpo docente 4.158 docentes de los cuales 1.652 son mujeres, es decir el 40%. En manos de las mujeres principalmente se encontró el acompañamiento desde las instancias de Bienestar Universitario y apoyos psicológicos como se puede constatar; así mismo varios estudios denotan que las mujeres tuvieron que compartir las tareas docentes con las actividades domésticas.

### Conclusiones

Recursos tecnológicos y educativos. Una primera conclusión que se deriva del estudio tiene que ver con los recursos tecnológicos que se emplearon durante la pandemia para continuar con el proceso educativo de las y los jóvenes estudiantes de las IUS. El uso de

plataformas digitales se constituyó en la alternativa generalizada en todos los centros educativos.

Formación y acompañamiento docente. En la misma dirección, las IUS reportan que durante la pandemia se priorizó el proceso formativo del personal docente, sobre todo en cursos de formación para el uso de tecnologías y plataformas digitales. Una vez más, se constata que la preocupación de los directivos fue asegurar un proceso educativo de calidad y de cercanía mediado por el uso de tecnologías.

Situación de las docentes mujeres en la pandemia. Si bien se constata que en las IUS el número de docentes mujeres es inferior a la de los docentes varones, se concluye que ellas tienen una alta carga de trabajo tanto remunerado como no remunerado (carga de trabajo doméstico). Por otro lado, al encontrarse también como responsables de las actividades de gestión (coordinaciones, direcciones de áreas sensibles como vinculación, bienestar estudiantil y otras académicas) la responsabilidad del acompañamiento a las demandas de los estudiantes recae en manos femeninas.

### Referencias Bibliográficas

Del Canto, E. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en las ciencias sociales. Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica, 25-34.

Villagómez, M. S., Rivera, C; Iduriaga, R; Marques, L; Lozano, Oscar (2022), Desafíos educativos contemporáneos: Educación salesiana para la innovación y participación en contexto de crisis.

**Dra. María Sol Villagómez**

[mvillagomez@ups.edu.ec](mailto:mvillagomez@ups.edu.ec)

**Dr. Daniel Llanos Erazo · [dllanos@ups.edu.ec](mailto:dllanos@ups.edu.ec)**

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador



# Efectos de la pandemia en la relación de las familias y el profesorado

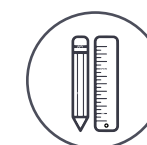
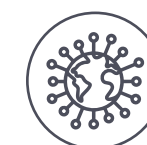
## Palabras clave

amilias, Profesorado, Estudiantado, Pandemia, Educación Básica

## Introducción

En el periodo de cierre de los establecimientos escolares por la emergencia sanitaria de la COVID-19 llevó al gobierno federal mexicano a establecer diversas medidas para dar continuidad a los servicios educativos y atender a niñas, niños y adolescentes adscritos a la educación básica. Se propuso la estrategia “Aprende en casa” para la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. La estrategia partió de tres criterios: 1) priorizar el aprendizaje académico y socioemocional, 2) diversificar canales para llegar a toda la población, y 3) el uso de herramientas tecnológicas y de comunicación (plataforma, radio y televisión) (SEP, 2020).

Este documento hace parte de una investigación que tuvo como propósito analizar la estrategia “Aprende en Casa”, en este caso se pone particular atención a la relación, interacción, comunicación, participación e involucramiento las familias con la escuela, dado el trastocamiento que significó el cierre de las instalaciones escolares, para ello, se plantearon dos categorías centrales: experiencias y prácticas. La primera categoría, experiencia, se entiende como aprendizaje adquirido en la práctica y como fuente de formación y transformación, además, supone un proceso reflexivo que se materializa en el encuentro del sujeto consigo mismo, los otros, con el otro (las instituciones) (Dewey, 2010). En tanto que las prácticas, se conciben en su sentido de las disposiciones, saber cómo (know-how), comprensiones tácitas, acciones de los actores y la mediación de los contextos, los espacios y los objetos sociales (Ingold, 2012; Schatzki 2001).





### Investigación de las relaciones entre familias-escuela

En la investigación de la participación de la familia en la escuela existen dos grandes tendencias, la primera ha estado trazada por una mirada desde el capital financiero, social y humano, así como del éxito escolar (Coleman, 1988; Redding, s.f; Rahman, 2001). Las investigaciones de esta línea indican que las relaciones constructivas de comunicación y acción entre familia y escuela son determinantes para el éxito escolar y el desarrollo de la calidad de los centros escolares, la docencia y el aumento del capital social y cultural de las familias.

La segunda línea pone el acento en la participación social, pone el centro en la participación social (Bolívar, 2006; Garreta, 2013), afirma *la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores) para hacer del centro un proyecto educativo* (Bolívar, 2016). Así, las familias son cogestores de la acción educativa y de enseñanza que se encaminan a la relación familia-escuela y la participación de las familias en la escuela.

Como se puede observar, existe consenso en que escuela, familias y comunidad, deben tener interrelación para el logro escolar de las hijas y los hijos en una superposición de las esferas de influencia entre la escuela, familia y comunidad.

En la investigación de “Aprende en Casa” se estableció una “vuelta de tuerca” sobre la relación familias, discuriendo que la participación de las familias en la escuela es un asunto vinculado al trabajo de institucionalización de esta última; es decir, se trata de la construcción común de un “pacto escolar” que involucre las demandas recíprocas de todos los que conforman un colectivo con apego a sus reglas de funcionamiento. A la luz de dos principios fundamentales: la escuela debe ser pública; la escuela debe ser un servicio público (Meirieu, 2000).

### Metodología

La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo que incursionó en la dimensión subjetiva y recuperó la perspectiva de los sujetos, lo que permitió entrar al terreno de sus significaciones y su mundo. Para ello se realizaron 21 entrevistas a 20 madres y un padre de familia, de por lo menos una entidad federativa de las diversas regiones de México, con hijas e hijos inscritos en alguno de tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) del Sistema Educativo Nacional.

Cada una de las entrevistas se codificó y analizó para establecer categorías, lo que permitió reconocer algunos elementos interpretativos clave, entre ellos: a) desencuentros, tensiones y desconfianza mutua entre familias y escuela, b) involucramiento de las familias en los procesos cognitivos en la formación de sus hijas e hijos, d) escuela y familias comparten la seguridad psíquica e intelectual de niñas, niños y adolescentes, e) reposicionamiento del

valor de la escuela, f) diferencias de los apoyos necesarios y factibles a los preescolares y a los adolescentes, g) valor de la estrategia “Aprende en Casa” para las familias.

### Análisis de la relación de familias y escuela durante la pandemia

En la pandemia, la relación y participación de los padres y madres de familia, implicó la incorporación de otros elementos y condiciones. En este contexto, la “dislocación” que sufrió la escuela en sus formas habituales de cultura y gramática escolar implicaron múltiples desafíos para las familias, el profesorado y el estudiantado, a saber, convivencia en el hogar, por largos periodos de tiempo; la ausencia de interacciones y rutinas fuera de la casa; la necesidad de compatibilizar el trabajo remoto de padres y madres en el mismo espacio físico en el que hijos e hijas estudiaban y jugaban; desencuentro y tensiones entre familias y escuelas.

Abordamos aquí solo algunas de esas experiencias y prácticas: desencuentros, tensiones y desconfianza mutua entre familias y escuela, y el involucramiento de las familias en los procesos cognitivos de sus hijas e hijos.

### Desencuentros, tensiones y desconfianza mutua entre familias y escuela

Es sabido que en la relación escuela-familias existe una mirada de recelo de ambas partes con la consecuente ruptura de los lazos solidarios, situación que se presentaba antes de la pandemia.

Lo anterior tuvo diversas expresiones durante el confinamiento, tal es el caso de la reafirmación de premisa de la escuela respecto a la participación de los miembros de la familia, que considera que los familiares van “renunciando” al acompañamiento de los escolares conforme se da el desarrollo de los estudiantes, esto es, mayor atención en la infancia y menor en la adolescencia.

Un profesor señala que *Nosotros ya sabemos, verdad, cuando los niños están en jardín de niños todos los papás van a sus eventos, en primaria van algunos, cuando van en secundaria sí te van 10 date por bien servido*. Más allá de que así sea, durante la pandemia, acuerdo con lo expuesto por las familias entrevistadas, esto no fue así, que muestran su preocupación y atención por el aprendizaje de hijos e hijas, sin hacer distinción entre infantes y adolescentes. Sin embargo, la premisa actúa en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la mirada de la escuela, y así como las educadoras en el nivel preescolar dan por sentado que las familias participan en el aprendizaje y mantienen una relación constante con las madres, en tanto que en el nivel secundario las y los profesores se comunican indirectamente con las familias, en algunos casos por grupos de WhatsApp, pero sin interpelar de manera directa a la participación de las familias salvo para la verificación de las tareas o su entrega.





A lo antes dicho habrá que agregar, que se hicieron más evidente las desigualdades y esto restituyó, en algunos casos, la idea de que las y los estudiantes son problemáticos, como lo indica un profesor *Y es una generación pues... no sé cómo describirla, pero sí con muchos problemas que vienen desde las familias, su mayor problema es ese*. Esto trajo como consecuencia, por un lado, que algunos docentes y familias dieron por hecho que la desigualdad y las y los estudiantes problemáticos no daban condiciones para continuar trabajando con ellos durante el confinamiento, lo que se tradujo en una falta de relación familias-escuela, y un “aislamiento efectivo” del proceso de enseñanza y aprendizaje, una madre de familia dice: *yo creo que sí hay profesores muy dedicados, profesores que ni sabemos que existen prácticamente, que se pierden así de plano*. Por otro lado, Un incremento de la participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo de las madres, sino de la familia multipersonal (Jelin, 2010), que se percató del papel que la escuela juega en niñas, niños y adolescentes.

### **Involucramiento de las familias en los procesos cognitivos de sus hijas e hijos**

La colaboración de las familias con la escuela es en tareas de carácter formal, sin involucrarse en las formas y expresiones del vínculo pedagógico. Es así como las familias preparan comida, pintar las paredes y los muebles de la escuela, elaboran materiales, vigilar las tareas de sus hijas e hijos, etc. Tales acciones preservan la autoridad profesional del docente y acota el papel de intervención de las familias (Hargreaves, 2000).

La pandemia planteó la necesidad de contar con las familias para continuar con la labor de las escuelas desde los hogares. El profesorado se apoyó en los integrantes de la familia para llevar a cabo lo propuesto en la estrategia “Aprende en Casa”, mientras los profesores manifiestan no haber seguido las transmisiones en televisión o internet de las clases propuestas en la estrategia y el estudiantado expresaba, en algunos casos, su aburrimiento o falta de atención a los programas, las madres de familia lo consideraron en cierto sentido útil, tal como una guía para las familias en la comprensión de los contenidos, si bien, establecen que la falta de interacción como se dio en las clases en línea, si bien no dejan de ver sus límites. Una madre expresa que *En las clases en línea que tenían al principio era la maravilla porque veían a su maestra, veían a sus compañeros y todo eso, pero ya después todo este rollo del internet de que no pueden tener sus micrófonos abiertos porque nadie se entiende, para ellas es muy frustrante porque ellas quieren participar tal cual como lo hacían en la escuela, ellas se les ocurría decir algo y el otro contestaba y la maestra ya interactuaba con todos y aquí no se puede. Yo siento que en la escuela es mucho más espontáneo, aquí los tiempos son diferentes, están solo un ratito*.

El involucramiento de las madres de familia en los procesos cognitivos rompió la lógica de la participación acotada de las familias y reto a las familias a conocer y participar en los procesos cognitivos, tal situación llevo a dos reconocimientos: 1) el papel social de la

escuela en la conformación de las generaciones y 2) dar valor al trabajo de maestras y maestros en el cuidado y transmisión cultural de niñas, niños y jóvenes.

Sin embargo, vale también establecer que el reconocimiento hacia el profesorado implicó para las familias asumir que el profesorado se formó como profesional y que la familia juega otro papel en la crianza de las hijas e hijos.

### **Reflexiones finales**

De manera escueta se presentan aquí las siguientes consideraciones, producto del análisis de lo expuesto por las familias de lo sucedido en la pandemia en su relación con la escuela.

- » Es necesario analizar y reconsiderar los desencuentros, tensiones y desconfianza mutua entre familias y escuela, de ya larga data, para pensar el papel social de la escuela y su potencial de interacción con la diversidad de familias que hoy existen en México, ante la compleja tarea de la educación desde los establecimientos escolares
- » Si bien la estrategia “Aprende en Casa” fue limitada ante el reto de mantener el sentido de la enseñanza aprendizaje dada su falta de interacción, complejidad de los conocimientos, la necesidad de un saber práctico para producir el aprendizaje, también es relevante que la escuela considere que el conocimiento de los procesos cognitivos de hijas e hijos permite una relación más significativa con la escuela, porque se hace desde el sentido mismo de la tarea de la institución escolar.

### **Referencias bibliográficas**

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista Educación*, (339), 119-146.
- Bolívar, A. (2016). Retos actuales de la escuela pública. *Voces De La Educación*, 1(1), 3. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/2>
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Garreta, J. (2013): La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente, *Documentación Social*, 171,101-124.
- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres ¿enemigos personales o aliados públicos? *Perspectivas*. 114, 221-234.



Ingold, T. (2012). Toward an Ecology of Materials. *Annual Review of Anthropology*, 41, 427-442.

Jelin, E. (2010). *Pan y afecto. La transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica.

Meirieu, Ph. (2000). *L'École et les parents: la grande explication*. París: Plon.

Rahman, J. (2001). The Effects of Parent Involvement on Student Success. Tesis de maestría. The Graduate College University of Wisconsin-Stout.

Redding, S. (s.f). *Familia y escuela*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Schatzki, Th. (2001). Introduction: Practice Theory. En Th. Schatzki, K. Knorr-Cetina y E. von Savigny (Eds.). *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 1-13). Routledge.

Secretaría de Educación Pública. (2020). Guía de trabajo. Organización escolar para enfrentar la emergencia epidemiológica del COVID-19. SEP. <https://slp.gob.mx/sege/Paginas/Paginas/Gu%C3%ADa-de-trabajo---Organizaci%C3%B3n-escolar-para-enfrentar-la-emergencia-epidemiol%C3%B3gica-del-COVID-19.aspx>

Rosa María Torres Hernández  
rrmth2000@gmail.com

# Eje 01

La educación, la formación y el trabajo docente en los escenarios de la pandemia y postpandemia y en el retorno a la presencialidad: problemáticas, políticas, estrategias, desafíos y respuestas en los países.





# “Compartiendo Experiencias” La familia: pilar en el proceso educativo en la educación inicial

Mag. María Teresita Ulate Olivari • Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. • mariateresita.ulate@ucr.ac.cr  
• tulate2008@gmail.com

## Resumen

La experiencia reflexiona sobre la importancia de articular a la familia en el proceso educativo de los niños y niñas en la educación inicial, con la intención de fortalecer los contenidos a desarrollar y lograr las metas de aprendizaje esperadas. El centro infantil y la familia son dos entornos sociales donde las personas estudiantes se desenvuelven y que tienen una gran incidencia en el desarrollo integral. Es por esta razón que, el promover experiencias de aprendizaje que trasciendan el marco de aula, se va a garantizar la continuidad del proceso educativo. A raíz de la pandemia por COVID19 y el eminente cierre de los centros educativos, las personas docentes se enfrentaron al gran reto de dar continuidad al proceso educativo, rompiendo con los esquemas tradicionales de enseñanza y ajustando sus habilidades y destrezas pedagógicas a nuevas formas para enseñar a la distancia y a través de la tecnología. Es por esta razón que durante los años 2020 y 2021 se generaron experiencias de aprendizaje que contemplaron el trabajo articulado entre las personas docentes y las familias, de los niños y niñas que asistieron a los ciclos materno infantil y transición de la educación inicial en la escuela Félix Ángel Salas Cabezas, en Ángeles Sur de San Ramón, Costa Rica.

## Palabras Clave:

Acompañamiento familiar, Experiencias de aprendizaje, Mediación Pedagógica.





### Justificación

Esta experiencia permite pensar sobre cuál es el papel de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a replantearse el concepto de trabajo o tareas en el hogar para la educación inicial, las cuales no deben ser simples actividades aisladas, sino que deben de constituir experiencias de aprendizaje previamente planificadas y orientadas por la persona docente mediante la mediación pedagógica.

Para efectos de este trabajo se va a considerar las siguientes definiciones:

1. Experiencia de aprendizaje: Situación de aprendizaje que representa un desafío para el niño o niña y que va a desarrollar a través de diferentes etapas o actividades. A través de ella la persona estudiante se pone en interacción con elementos o recursos educativos y su entorno de aprendizaje.
2. Mediación Pedagógica: Se refiere al criterio pedagógico del o la docente, en la toma de decisiones para la planificación, respetando las necesidades e intereses de los y las estudiantes, donde pone en evidencia su intencionalidad a través de diferentes actividades, recursos y materiales. Ante esto Tébar (2009 p.20) indica: “El mediador, es como su mismo nombre lo indica, un intermediario, un ampliador, un adaptador, un organizador y un diseñador de procesos formativos”.
3. Acompañamiento Familiar: Se puede entender como la acción responsable y comprometida de la familia para estar presente al lado de su hijo o hija en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto Flores y Villalobos (2017 p. 5) manifiestan: “la función primordial de la familia se sustenta en el acompañamiento como una acción que consolida y fortalece el proceso de formación de los hijos de la mano con la escuela.

De esta manera la acción pedagógica toma como punto de partida la articulación intencionada de las experiencias de aprendizaje con el acompañamiento familiar para poder dar continuidad al proceso educativo y poder garantizar la adquisición y dominio de los contenidos pedagógicos que se deben trabajar en ambos ciclos de la Educación Inicial. Esta experiencia responde al eje temático N° 1: La educación, la formación y el trabajo docente en el escenario de la pandemia: problemáticas, políticas, estrategias y respuestas en los países.

### Propósito

Este trabajo, contempla los siguientes objetivos:

1. Desarrollar estrategias de aprendizaje que se puedan realizar en el ámbito familiar y que den continuidad al proceso educativo en la educación inicial.
2. Generar momentos de encuentro familiar que posibiliten el aprendizaje de contenidos del programa de estudios de educación preescolar en un ambiente agradable y afectivo.

Y es así como se empieza a articular actividades entre el jardín de niños y niñas y la familia. Esto por medio de la planificación educativa, donde la docente incorpora actividades, para el desarrollo de los contenidos, que trascendieran el espacio de aula no como una tarea aislada, sino como una experiencia de aprendizaje innovadora, retadora y que involucrara a la familia con entusiasmo y disfrute, pero no como imposición u obligación. Inicialmente la propuesta se desarrolló a la distancia, pero al ir retornando, paulatinamente, a la presencialidad en el 2021 se siguió desarrollando la propuesta y manteniendo a la familia involucrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### Descripción de la Experiencia

La pandemia por Covid-19 fue una condición de salud mundial que obligó a los docentes a replantear su labor pedagógica, propició un reto reflexivo y acelerado de cuestionamientos con la intención de definir pautas de acción concretas que dieran continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito familiar. Es así como la experiencia en dichos años empieza a gestarse, como un proceso pausado pero que requería de pensamiento constante.

A través de la mediación pedagógica se contempla varias líneas de acción, considerando los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Pública (MEP), para hacer frente al cierre de los centros educativos. Para ello se tomó en cuenta las diferentes realidades en la que se desarrollaban las personas estudiantes y se promueven actividades como: guías de trabajo autónomo, clases virtuales, atención individualizada, orientación a las madres o encargados de los niños y niñas, videos personales, participación en programa televisivo, entre otras.

- a. El principal bastión es el desarrollo de la comunicación, sin tener una dirección clara de lo que se debía hacer se mantiene una comunicación estrecha con las familias, con el propósito de dar contención ante la incertidumbre que se estaba viviendo. Es así como se abordan temas relacionados al cuidado, mantener los protocolos de salud y fortalecer la esperanza, la fe y la confianza mediante mensajes variados y la escucha activa, que en muchos momentos sirvió de catarsis.
- b. Se implementa el uso de las Guías de trabajo autónomo, de acuerdo con los lineamientos del MEP, donde se especifican las acciones educativas que debían desarrollar los niños en la casa, las cuales se imprimían y se entregaban a la familia una vez al mes. Las mismas llevaban todos los insumos, recursos y materiales necesarios para que las personas estudiantes pudieran realizar cada una de las actividades propuestas.
- c. Se orienta a la familia a compartir a la docente las experiencias realizadas en el hogar por medio de fotografías y videos para poder corroborar de qué manera se estaban ejecutando. Luego algunas experiencias que se realizaban en la



presencialidad como la feria de ciencias, el festival de las artes, actos cívicos se realizaron por medio de la presentación de videos, los cuales se organizaban y se presentaban por medio de la plataforma TEAMS.

- d. Se participó durante los dos años en el programa televisivo “Aprendo en casa” para la primera infancia, impulsado por el MEP, que se transmitía en el canal 13 como apoyo al proceso educativo. Esta experiencia fue muy rica porque motivó a los niños y niñas y sus familias, considerando sus propias habilidades y recursos producir, editar y presentar videos con algunas pautas, que contemplaran temas de interés de acuerdo con los contenidos a desarrollar con la población estudiantil. Además, el poder verse en la televisión fue una gran sorpresa.
- e. El trabajo de orientación individualizada fue la constante, porque durante estos dos años, la docente de educación inicial no solo fue docente de un grupo de niños y niñas, también fue docente de adultos para guiarlos en el trabajo con los hijos e hijas, se tuvo que motivar a las familias en la importancia de la educación inicial para el desarrollo, enseñarles sobre diferentes temas que debían reproducir con sus pequeños, guiarlos en pautas de acción específica, pero lo más complejo fue mantenerlos dispuestos siempre, para que cada niño y niña tuviera acceso al aprendizaje.

### Resultados

Uno de los mayores logros alcanzados, con la propuesta fue afianzar la comunicación docente-familia, con la intención de comprender lo que se quería realizar y propiciar el intercambio de ideas. Así como también lograr un mayor involucramiento de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con ello la familia podía ser consciente del avance y logro de sus hijos e hijas, así como detectar dificultades o debilidades a tiempo, para poder intervenir en ellas.

### Dificultades y Lecciones Aprendidas

Entre las dificultades asumidas están:

- » Los padres, madres o encargados no contaban con la preparación para asumir el proceso de aprendizaje, lo cual obligó al docente a realizar explicaciones, tutoriales y guías de información para que ellos pudieron realizar las tareas asignadas al hogar.
- » Mantener a las familias involucradas en las acciones a realizar, dado que algunas se desconectaban con mucha facilidad del proceso y la docente debía de buscarlas e integrarlas nuevamente, para que los niños y niñas continuaran aprendiendo.
- » La experiencia durante esos años también dejó las siguientes lecciones:

- » Con la propuesta de mediación y al ser la Educación Inicial un proceso integral se aprovechó las habilidades y experiencias de las diferentes familias para enriquecer el aprendizaje y garantizar un dominio mayor de los contenidos desarrollados.
- » El aprendizaje se desarrolla, siempre y cuando existan personas dispuestas a motivarlo, apoyarlo, guiarlo. Dado que si no hay compromiso no hay proceso y esto se evidencia en las familias que no valoran las acciones de aprendizaje que se realizan. Muchas veces por desconocimiento.

### Conclusiones y Recomendaciones

Al ser la educación inicial un proceso integral, la familia es parte del todo de cada niño o niña. La persona docente debe de verla como un recurso más en el proceso de aprendizaje y no excluirla del mismo.

La familia es un motivador muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, si estas le dan valor al aprender sus hijos asumen ese valor, pero si no lo hacen, los estudiantes igual que su familia lo desvalorizan y no lo asumen con entusiasmo.

Las experiencias de aprendizaje en el hogar fortalecen los conocimientos que se construyen en el aula y dan continuidad al aprendizaje porque los niños y niñas lo utilizan o aplican en otro contexto.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez Gallejo, M. (2021) *Estrategias de acompañamiento educativo y familiar en la educación inicial*. Revista Lasallista de investigación. Vol. 18 No. 2 / julio-diciembre-2021.
- Flores G. y Villalobos J. (2017) El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas “PSICOESPACIOS” Vol. 11- N 18 / enero-junio 2017.
- Gutiérrez Pérez, F. (1992) *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires
- Kotliarenco, M. (2017) *La familia un puente entre la educación inicial y básica*. Universidad Alberto Urtado. Chile <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8297>
- León León, G. (2014) *Aproximaciones a la mediación pedagógica*. Revista Calidad en la Educación Superior Programa de Autoevaluación Académica Universidad Estatal a Distancia. Volumen 5, Número 1 Mayo 2014 pp. 136-155.



Mayorga Nuñez, V. (2021) *Rol de la familia en la Educación virtual del nivel inicial*. Revista científica. Retos de la ciencia. Volumen 5. N° e

Ministerio de Educación Pública (2014). *Programa de Estudio Educación Preescolar*. Ciclo Materno Infantil (grupo interactivo II) Ciclo de Transición. San José, Costa Rica.

Moreno, M. (2006) *Las TIC y el desarrollo del aprendizaje en Educación Inicial*. Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social. Edición 1. Año 1.

Peralta, V. (2021) *Antología de Experiencias de la educación Inicial Iberoamericana*. UNICEF

Pinto, N. y otras (2015) *Los valores de la familia en la educación inicial*. Revista Multidisciplinaria Dialógica. Volumen 12. N°1. Venezuela.

Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Magisterio Editorial. Bogotá, Colombia.

Mag. María Teresita Ulate Olivar  
mariateresita.ulate@ucr.ac.cr • tulate2008@gmail.com



# “Te voy a contar un cuento. Pero... me prometes que lo cuentas.” La narrativa familiar y el desarrollo de la oralidad en la Educación Inicial

Mag. María Teresita Ulate Olivar • Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. •  
mariateresita.ulate@ucr.ac.cr / tulate2008@gmail.com

## Resumen

La oralidad juega un papel de vital importancia en el desarrollo de la niñez menor de 6 años, dado que es clave en la adquisición del vocabulario, la expresión de sus ideas y sentimientos, la socialización, y en el perfeccionamiento de competencias comunicativas para la potenciación del aprendizaje. Considerando esta relevancia, en los primeros años de vida, se requiere de experiencias significativas y enriquecedoras que promuevan el desarrollo y dominio de la oralidad, tanto en el centro educativo como en la familia. Las experiencias que vivan los menores en el marco familiar, desde el nacimiento hasta los seis años, van a constituir el primer andamio en el desarrollo lingüístico. Estas experiencias deben de ir más allá de la satisfacción de necesidades básicas como la alimentación, el sueño, entre otras, que corresponden al orden doméstico. Deben ser experiencias afectivas enriquecedoras que permitan potenciar el lenguaje. Por otra parte, en el marco de aula, el docente al observar, investigar y reflexionar sobre su realidad educativa debe considerar la mediación pedagógica como un medio para propiciar, a través de la planificación, experiencias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de sus estudiantes.

## Palabras Clave

Expresión oral, Lenguaje, Comunicación, Narrativa familiar, Mediación Pedagógica.







### Justificación

La propuesta surge al observar: en primer lugar, que, entre los estudiantes, existen claras diferencias en el desarrollo oral en el momento de ingreso al centro infantil, dado que se identifican diversas condiciones como: unos hablan muy poco, otros presentan problemas de lenguaje, otros muestran dificultad en la comprensión oral. En segundo lugar, se observa que con la introducción de medios audiovisuales la oralidad ha sufrido un fuerte impacto, como lo apunta Baralo (2000) “la expresión oral se hace paulatinamente más pobre, más contaminada por ruidos de diversa índole, sustituida por medios audiovisuales en los que el texto oral no es lo más importante” (p. 6). Esto es palpable al percibir que las actividades cotidianas de las familias han ido cambiando, dado que los espacios de conversación han sido sustituidos por la televisión o el uso del celular.

Por ello, valorando dichas necesidades identificadas, se plantea la propuesta pedagógica: “Te voy a contar un cuento. Pero...me prometes que lo cuentas”. La cual se pone en práctica con el grupo de niños y niñas que asisten al ciclo materno infantil, del jardín de niños y niñas de la Escuela Félix Ángel Salas Cabezas, entre los meses de mayo a diciembre del año 2021.

Esta experiencia de aprendizaje consiste en un encuentro semanal del estudiante con su familia donde comparten relatos orales, al crear un espacio para la narrativa y la producción de relatos a nivel familiar, sobre diferentes temáticas derivadas de los contenidos que se debían trabajar en la clase. Los cuales luego compartían en la clase.

Por medio de esos encuentros y relatos las familias contribuyeron con el propósito de enriquecer y fortalecer la oralidad, el lenguaje y la comunicación en los niños y niñas. Por lo que estos fueron adquiriendo mayores habilidades de lenguaje al aumentar el vocabulario, mostrar mayor confianza al expresarse y adquirir conocimientos al comparar las experiencias de cada estudiante. Esta experiencia responde al Eje Temático N° 1: La educación, la formación y el trabajo docente en el escenario de la pandemia: problemáticas, políticas, estrategias y respuestas en los países.

### Propósito

El objetivo principal de la propuesta fue promover el desarrollo de la oralidad mediante la narrativa familiar, esto por considerar que las experiencias orales que se viven en la familia tienen un gran impacto en el lenguaje y el aprendizaje de los niños y niñas.

Derivado de este propósito se contempla las siguientes intenciones para poder lograr lo planteado:

- » Involucrar la familia en actividades para el desarrollo del aprendizaje.
- » Propiciar momentos de encuentro familiar para el desarrollo de conversaciones, contar cuentos, relatos personales e historias.

- » Resaltar la importancia de la mediación pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### Descripción de la experiencia

La propuesta de mediación pedagógica contempló dos fases de trabajo:

En la primera fase de mayo a julio, se realizó un taller con los padres, madres o encargados de los niños y niñas, donde se les concientizó sobre la importancia del desarrollo de la oralidad de los pequeños, mediante la narrativa familiar. En este taller se acordó que los viernes se realizaría un encuentro familiar donde cualquier miembro le relatará a los niños o niñas diferentes experiencias según las temáticas indicadas por la maestra de acuerdo a los contenidos que se trabajaban en la clase y los días lunes los niños compartían al grupo la experiencia vivida.

En todo momento se promovió la participación de todas las familias y de todos los estudiantes. Se contemplaron temáticas como: valor del kínder, el trabajo de mamá y papá, el juguete preferido, la construcción de la casa, el encuentro de mamá y papá, un paseo significativo.

En la segunda fase que abarcó los meses de agosto a noviembre:

- » - Se sigue promoviendo el encuentro familiar para la narrativa y creación de relatos, donde se sigue invitando a las familias a hacer relato de temas como: las leyendas, los cuentos, los aborígenes de Costa Rica, los abuelos cuando jóvenes, papá y mamá en el kínder o la escuela, la navidad.
- » - Se fortalece el trabajo de aula a través de la mediación pedagógica donde se crean ambientaciones con una serie de actividades para seguir promoviendo la oralidad y la narración. Con el tema de la magia se presentaron trucos de magia y se habló de diferentes magos mundiales y nacionales. Con el tema del mundo de los cuentos los estudiantes retomaron un cuento favorito, se vistieron como uno de los personajes y hablaron de él.
- » - Se continúa desarrollando la expresión oral articulada con el contenido de comprensión oral por medio de experiencias pedagógicas y uso de recursos didácticos: cuentos, poesías, rimas, trabalenguas e imágenes. Donde se envían a la casa algún recurso didáctico y con una guía de trabajo se profundiza en él.

### Resultados Logrados

Con el desarrollo de la propuesta los mayores beneficiarios fueron las personas estudiantes dado que intencionadamente se estimuló la expresión oral y a lo largo del año se fue validando el espacio verbal de cada uno.



También la familia se vio beneficiada al propiciar espacios de encuentro y disfrute, donde se estrecharon los lazos afectivos y se promovió el diálogo, la discusión y la narración.

Un abuelo de uno de los estudiantes compartió con nosotros la producción narrativa de ocho cuentos y dos adaptaciones a leyendas, los cuales mediante un proyecto de validación de la producción inmaterial se está produciendo un libro, gracias al apoyo brindado por el Fondo para el Financiamiento de proyectos de las Artes Literarias, del Colegio de Costa Rica, del Ministerio de cultura y Juventud.

### Dificultades y Lecciones aprendidas

La mayor dificultad fue involucrar a todas las familias en el proceso, pero por medio de la motivación se fue logrando la participación de ellas.

También fue necesario garantizar la seguridad para que los niños y niñas pudieran expresarse en el aula y hacer recuento de las ideas que habían compartido en familia.

Un gran reto por asumir fue correlacionar todos los contenidos de estudio con la propuesta planteada, ya que la misma se desarrolló prácticamente todo el año.

### Conclusiones y Recomendaciones

1. La docente en el aula de educación inicial debe tener una mirada atenta a las condiciones de su grupo para determinar las necesidades de este en cuanto al desarrollo y poder gestionar las acciones pedagógicas necesarias para intervenir en dichas necesidades.
2. El desarrollo de la oralidad en los primeros cinco años es de gran importancia para el desarrollo del lenguaje y el proceso de aprendizaje, por lo que es necesario que antes del ingreso a la educación primaria se fortalezcan la expresión y comprensión oral mediante diferentes estrategias de juego en el marco familiar.
3. La mediación pedagógica permite acompañar a la persona estudiante para que construya su propio aprendizaje, brindándole oportunidades, recursos y posibilidades que propicien experiencias pedagógicas innovadoras, dinámicas y enriquecedoras. Además, le permite a la persona docente reflexionar sobre lo que hace y cómo lo hace, en busca de nuevas alternativas y de un mejoramiento diario en su metodología de enseñanza.
4. La propuesta pedagógica constituye un ejemplo práctico para operacionalizar el desarrollo de un contenido de aprendizaje mediante la toma de decisiones oportuna.

### Referencias Bibliográficas:

Avendaño, F. y Miretti M. (2013). *El desarrollo de la lengua oral en el aula*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.

Barolo, M. (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*. Carabela. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid, España.

Carvajal, G. y Rodríguez M. (1997) *El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva discursiva y cultural*. Revista Enunciación Volumen 2, número 1. Cuba.

Condemarín, M. et.al (2011) *Taller de lenguaje: módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Madrid. España.

López, C. (2018) *Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil*. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

McEwan, H. y Egan K. (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación Pública (2014). *Programa de Estudio Educación Preescolar*. Ciclo Materno Infantil (grupo interactivo II) Ciclo de Transición. San José, Costa Rica.

Portilla, C. et.al (2014) *El recuento de historias, estrategia terapéutica en niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje*. (CDIAP Aspanias). Barcelona. España.

Mag. María Teresita Ulate Olivar

[mariateresita.ulate@ucr.ac.cr](mailto:mariateresita.ulate@ucr.ac.cr) / [tulate2008@gmail.com](mailto:tulate2008@gmail.com)



# Trabalho docente em tempos de pandemia: reflexões sobre uma experiência na educação básica

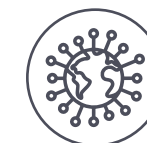
Kátia Cilene de Almeida • Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte • MG, Brasil

## Resumo

O presente resumo expandido, submetido ao Eixo1, trata do tema “Educação, formação e trabalho docente no cenário da pandemia: problemas, políticas, estratégias e respostas nos países”. Este texto apresenta o relato de uma experiência sobre o trabalho docente desenvolvido de forma remota, em virtude do contexto pandêmico da COVID-19 no período de 2020 - 2021. O objetivo deste estudo é relatar as estratégias utilizadas na prática pedagógica para atender estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, procurando tecer reflexões diante das possibilidades e dos limites enfrentados por uma docente nesse período. A experiência ocorreu por meio de encontros síncronos com estudantes de uma escola pública do município de Belo Horizonte/MG e suas famílias. A pandemia mostrou a necessidade de aperfeiçoamento da formação docente com vistas às novas possibilidades de interações com os estudantes em seu processo formativo. Essa experiência permitiu constatar que há uma demanda por maior investimento, por meio das políticas públicas, na formação continuada de professores, tendo em vista o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação. Nesse sentido, é possível fazer com que o uso das Tics possa contribuir na conexão dos sujeitos da ação pedagógica, considerando-se as diferentes formas de interação em um período de pandemia.

## Palavras-chave:

Pandemia, Educação Básica, Trabalho Docente, TICs.





### Justificativa

A disseminação mundial da COVID-19 colocou em prova a capacidade de organização e reorganização das práticas sociais para a sobrevivência no planeta. As medidas sanitárias em diferentes países recomendavam o distanciamento social com o intuito de reduzir o contágio pelo coronavírus - SARS-CoV-2. *Os sistemas escolares tiveram repentinamente que suspender as aulas presenciais e se estruturar para oferecer atividades remotas de ensino* (OLIVEIRA, 2020). Esse acontecimento colocou em evidência dois aspectos importantes: defrontar-se com a efemeridade da vida e, ao mesmo tempo, com a necessidade de se pensar em outras formas de organização da escola com vistas ao estabelecimento dos vínculos entre professor-estudante e família-escola.

Diante de tal situação, como pensar na continuidade das atividades escolares fora do seu *lôcus*? Como elaborar atividades utilizando recursos tecnológicos e acompanhar o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes? E como seria o acesso dos estudantes aos conteúdos disponibilizados? É possível repensar a prática pedagógica docente para atender a todos os estudantes? Estes questionamentos indicavam a necessidade de um reposicionamento da escola diante da urgência do momento pandêmico, priorizando a saúde física e mental da comunidade escolar e a continuidade ao processo formativo. Tardif e Lessard (2014) ressaltam que *a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia*. Nesse sentido, a escola procurou estabelecer outras formas de interações com a comunidade escolar, utilizando-se das ferramentas disponíveis e da incorporação de novos saberes.

No Brasil, a suspensão das atividades escolares presenciais ocorreu por meio da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que considera a substituição do atendimento presencial por meios tecnológicos digitais (BRASIL, 2020).

A partir de então, as escolas do município de Belo Horizonte/MG começaram a fazer levantamentos sobre os estudantes e suas famílias, na tentativa de compreender a realidade pela qual estavam passando e traçar metas em relação à educação escolar. E de maneira gradativa, seguindo os protocolos sanitários, instituir o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para atender à necessidade do momento de pandemia e dar continuidade ao processo formativo dos estudantes. Essa modalidade *envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos mistos ou híbridos [...]* (HODGES, MOORE *et al.* 2020). Para atender às necessidades do momento, os docentes vivenciaram uma abrupta alteração em suas práticas pedagógicas. Percebe-se, a partir desse momento, o uso recorrente das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's) como forma de interação com os estudantes.

Tornou-se imprescindível pensar coletivamente para buscar alternativas para o momento, dado as diferentes realidades que se apresentavam tanto para os estudantes quanto para as docentes, e que, por vezes, vinham acompanhadas, também, da desigualdade social. Assim, é importante evidenciar que o aporte de cada um torna-se fundamental para que ocorra o trabalho coletivo. Nóvoa (2019, p.10) afirma que [...] *ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas*. O momento coletivo contribui para a percepção de diferentes olhares e oferece a possibilidade de aprimoramento profissional de cada docente. Nesse contexto, emerge a oportunidade de relatar as estratégias utilizadas na prática pedagógica para atender aos estudantes, procurando tecer reflexões diante das possibilidades e dos limites enfrentados por uma docente nesse período de pandemia.

### Descrição da experiência

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa do tipo relato de experiência, realizado por uma docente sobre a sua prática pedagógica com estudantes do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública, no período de junho de 2020 - 2021.

Com o fechamento das escolas de Belo Horizonte em 18 de março de 2020, de acordo com os Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação (BELO HORIZONTE, 2021, p.14) houve a necessidade de se repensar a prática pedagógica. Inicialmente, foi realizado um levantamento sobre os estudantes que tinham acesso aos recursos tecnológicos e, a partir desses dados, elaborou-se um mapa socioeducacional, com o objetivo de fomentar as possíveis ações utilizando o Ensino Remoto.

A organização do teletrabalho na escola ocorreu em conformidade com a portaria Nº 010/2020 da Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão (SMPOG). Parte da carga horária foi destinada à elaboração de atividades para a monitoria *online*, atividades impressas e busca ativa dos estudantes, e outra parte à formação em serviço promovida pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (Cape), por meio do *webinar* sobre diversos temas, inclusive sobre a utilização de plataformas digitais. Essa organização trouxe uma sobrecarga ao trabalho docente, porque o tempo dispensado à elaboração de atividades, às outras atribuições e à formação excedia a carga horária do ensino presencial. Também foi criado um grupo no aplicativo de mensagem *telegram* com o propósito de acompanhar o desenvolvimento das atividades do agrupamento de estudantes, solucionar dúvidas e estabelecer trocas com suas famílias.

Outra condição determinante foi a oferta de formação em serviço, que fez emergir as dificuldades no uso das TICs no ensino público. Houve a necessidade de buscar ferramentas digitais para a preparação das atividades de maneira que chegassem aos estudantes. Porém, a formação em serviço tardia e repleta de informações tornou-



se pouco eficiente. Esse fato gerou ansiedade pela quantidade de oferta de cursos de formação que prometiam tornar exitosa a prática pedagógica. Quando se trata da formação continuada para docentes, Soares-Leite e Nascimento- Ribeiro (2012, p.179) afirmam que *apesar de existirem algumas capacitações, estas ainda são em pouca quantidade e não atendem à demanda*. Nesse contexto, percebe-se a necessidade de investimento em políticas públicas para o aperfeiçoamento docente em relação ao uso das TICs e sua integração com o currículo escolar.

Para atender aos estudantes durante a pandemia foi necessário fazer agrupamentos, aos quais foram propostas atividades de forma impressa e *online*, depois de estabelecido o contato com os mesmos e suas respectivas famílias. Com a intencionalidade de realizar atividades que ressaltassem a importância das experiências dos estudantes dentro e fora da escola, foram desenvolvidas as monitorias via *Google Meet*. Esses momentos proporcionaram trocas entre estudantes/docentes/famílias. *O acesso à tecnologia passou a ser um fator de primeira necessidade no contexto pandêmico* (OLIVEIRA, 2021, p. 718). Porém, uma quantidade expressiva de estudantes não tinha acesso às tecnologias ou a qualidade do serviço de internet não atendia às necessidades da prática escolar nesse momento. Esses fatores concorreram para a pouca participação dos estudantes em relação à oferta das monitorias *online*.

No intuito de superar essas dificuldades, a docente em questão procurou estabelecer uma dinâmica e um planejamento dentro do tempo anteriormente destinado à realização das atividades presenciais na escola. Essa conduta favoreceu a seleção das prioridades para a formação em serviço naquele momento. Outro fato importante, nesta experiência, foi o trabalho coletivo da equipe da escola com o empenho em localizar os estudantes que estavam ausentes, propondo-lhes as atividades impressas. Essa iniciativa revelou que a pandemia não atingiu a todos da mesma forma, haja vista os diferentes contextos em que se encontravam a docente e o grupo de estudantes.

### Conclusão e recomendação

A experiência relatada mostrou-se válida diante da contingência em um momento de pandemia, apresentando as possibilidades de interação e os limites impostos pelas condições sociais e econômicas que marcaram o período. Os estudantes do 2º ano do ensino fundamental que tiveram acesso aos recursos tecnológicos, assim como a docente em questão, conseguiram estabelecer os vínculos necessários para dar continuidade ao processo formativo. No entanto, os estudantes dessa etapa que não conseguiram ter acesso aos recursos tecnológicos foram penalizados com o aumento das desigualdades em relação ao processo ensino-aprendizagem dos outros alunos.

Cabe ressaltar que, mesmo com o estabelecimento desses vínculos com os estudantes, a pouca eficiência da formação docente, em serviço, sobre as possíveis formas de integrar

as TICs no processo ensino-aprendizagem fez parte dos desafios dessa trajetória. Tal fato demonstra a importância da criação de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos docentes, que contemplem o acesso e uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Portanto, há necessidade de se repensar o trabalho docente em busca de novas formas de ensinar e aprender. A situação é desafiadora, pois o uso das TICs pode proporcionar o acesso às informações e oferecer recursos para uma prática pedagógica significativa, porém, é necessário que essa prática organize essas informações para a construção de conhecimentos e que sejam incorporadas ao fazer docente. Para que isso ocorra é fundamental fazer investimentos no campo da educação e ter um olhar atento sobre as desigualdades sociais entre os alunos, que se tornaram tão evidentes durante o período pandêmico.

### Referências bibliográficas

Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. *Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia*. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; organização Secretaria de Municipal de Educação. Belo Horizonte: PBH, 2021. 457 p. Livro digital. PDF (versão preliminar).

Belo Horizonte. Portaria Smpog Nº10, De 18 De Março De 2020. Regulamenta a prestação de serviços na modalidade de sobreaviso e teletrabalho. Disponível em: [https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de\\_governo/fundacao-municipal-decultura/2020/6portariasmpogo102020180320regulamentaservicoteletrabalhocovid19.pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de_governo/fundacao-municipal-decultura/2020/6portariasmpogo102020180320regulamentaservicoteletrabalhocovid19.pdf) Acesso em: 26 de mar. de 2023.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17>. Acesso em: 12 de set. de 2021.

HODGES, Charles & MOORE, Stephanie et al. The difference between Emergency Remot Teaching and online learning *Educause Review*, 27 de mar de 2020. Disponível em: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648> Acesso em: 5 de jul. de 2021.

Nóvoa, Antônio. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Revista Educação & Realidade* v.44, n.3,2019. Disponível em: <http://educacao.fcc.org.br/pdf/rer/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf> Acesso em: 30 de novembro de 2022.

Oliveira, D.a. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? *Revista Retratos da escola* v.15, n.33, 2020, p.713-732. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

OLIVEIRA, D. A. & JÚNIOR, Edmilson A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Revista Retratos*



*da escola* v.14, n.30, 2021, p.718, 719-735. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

SOARES-LEITE, W. S. & NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. do. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis*, Revista Internacional de Investigación em Educación, v. 5, n.10, 2012, p. 173-187. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12799/2600> Acesso em: 29 de out. de 2022.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 9 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. p. 23.

**Kátia Cilene de Almeida.**

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

MG. Brasil



# Pedagogías feministas y aprendizaje experiencial: referentes para la innovación en la formación universitaria con perspectiva de género

Gabriela Martini • Universidad de Chile • [gabriela.martini@u.uchile.cl](mailto:gabriela.martini@u.uchile.cl) // Olga Muñoz • Universidad de Chile • [olga.munoz@ug.uchile.cl](mailto:olga.munoz@ug.uchile.cl)

## Resumen

Presentamos una experiencia formativa se desarrolla en el marco de la transversalización de la perspectiva de género en las universidades a partir del avance de los movimientos feministas en Chile. La experiencia tuvo como propósito fortalecer las capacidades de investigadoras de doctorado para apoyar la construcción de sus trayectorias investigativas. Focalizamos el análisis en la metodología utilizada, basada en principios de las pedagogías feministas y el aprendizaje experiencial que pusieron la experiencia de las investigadoras como eje central de la reflexión y producción del curso. En este sentido, la metodología buscó construir el aprendizaje a través del ciclo freiriano de acción-reflexión-acción. Las estudiantes analizaron casos situados y experiencias (de otras investigadoras y propias), leyéndolos críticamente y aplicando los marcos conceptuales brindados en el curso, diseñaron acciones concretas que contribuyeran al desarrollo de sus trayectorias investigativas. El proceso formativo que da cuenta de la pertinencia de estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras.

## Palabras claves

Formación con perspectiva de género, Pedagogías feministas, Transversalización de la perspectiva de género, Aprendizaje experiencial, Innovación docente





## Contexto

El conocimiento y la investigación científica o académica no son entidades neutrales, sino que están influidos por los contextos históricos, políticos y culturales en los que se desarrollan. Específicamente, el género se constituye como una de las bases fundamentales que sustentan y expresan las formas en que se genera conocimiento y se lleva a cabo la investigación, lo que refleja la desigualdad y discriminación existente en la sociedad, y la reproducción de lógicas androcéntricas y patriarcales.

Las universidades, como entidades productoras de conocimiento, no están exentas de estas problemáticas. En éstas se evidencia la presencia de sesgos de género que inciden en el acceso, la inserción y la permanencia de las mujeres en las universidades, así como en su trayectoria como investigadoras y profesionales. (Mayorga, 2018; UNESCO, 2021)

El abordaje de dichos sesgos es parte de las históricas reivindicaciones de los movimientos feministas. Particularmente en Chile, en 2018, se produjo una de las movilizaciones más significativas en la historia reciente que tuvo como uno de sus ejes la denuncia de la violencia de género, la desigualdad de género y la falta de protección y justicia para las víctimas de abuso sexual y violación en el ámbito universitario. (Zerán, 2018) Este movimiento fue un influjo determinante para que las universidades desarrollaran diversas acciones para la incorporación de la perspectiva de género en las diversas funciones universitarias.

En este contexto, en 2022, desarrollamos del proceso formativo denominado “Nosotras investigadoras: estrategias con perspectiva de género para la inserción y el desarrollo de y en la investigación universitaria”. En el presente escrito, expondremos la experiencia derivada de dicho proceso formativo, destacando en particular el diseño metodológico empleado en el curso, fundamentado en las pedagogías feministas y el aprendizaje experiencial. Ambas estrategias han sido consideradas pertinentes para la consecución de aprendizajes significativos, lo cual constituye un ejemplo de innovación en la docencia universitaria.

## Descripción

### Propósitos y contenidos

¿Qué implica ser investigadora en la academia actual? ¿Cuáles son los sesgos de género que reconocemos y cómo los enfrentamos? ¿Qué estrategias utilizamos para la inserción y permanencia en la academia? (DPP, 2022) fueron interrogantes que orientaron el diseño del curso. Su objetivo central fue construir un espacio de reconocimiento, valoración y potenciación de estrategias y experiencias de acceso, progreso y permanencia en la investigación y el mundo académico con perspectiva de género.

A partir de los aportes e impactos de las teorías de género en el conocimiento, el proceso formativo problematizó sobre las políticas implementadas por las Universidades para superar las brechas de género e indagó y reflexionó sobre las experiencias de mujeres

que han abierto caminos en el conocimiento e investigación, como de aquellas que cotidianamente están insertas en el espacio universitario desarrollando experiencias y estrategias de cambio. Estos contenidos se estructuraron en 3 módulos: 1. Desarrollando conocimiento desde la perspectiva de género, 2. Género y educación superior, y 3. Estrategias y experiencias con perspectiva de género.

El curso se realizó en modalidad online, combinó actividades sincrónicas, asincrónicas y trabajo autónomo. Participaron 64 estudiantes de doctorado y docentes de 5 universidades públicas, todas mujeres o personas sexogenéricas diversas, pertenecientes a distintas áreas disciplinares tales como artes, arquitectura y diseño, ciencias básicas, ciencias sociales, ingeniería y economía, filosofía y letras y salud.

### Referencias del modelo de enseñanza y aprendizaje

Desde la perspectiva metodológica, el curso tuvo como principio fundante la innovación en el ámbito formativo, buscando superar tradicionales modelos de enseñanza memorísticos, contenidistas, basados en clases expositivas.

Así, el modelo de enseñanza-aprendizaje y su consecuente enfoque metodológico consideró como referentes a las pedagogías feministas y el aprendizaje experiencial. (Maceira, 2008), (hooks, 2021), (Bello, 2018), (Kolb, 1983) Al respeto. destaca:

1. La comprensión de las participantes como sujetos/as en construcción, sexuados/as y generizado/as y la mirada interseccional en la que convergen distintos ámbitos o sistemas de dominación (clase, etnia, orientación sexual, migración) entre otros, a los que pertenecen las investigadoras.
2. El sentido de la formación es la apropiación de herramientas que le permitan pensar y desarrollarse con autonomía, generar conciencia sobre su propia situación y empoderarse para impulsar estrategias individuales y colectivas que les posibiliten superar y/o transformar su situación de inequidad y de subordinación.
3. La comprensión y utilización de la experiencia como un acto sociocultural básico para el aprendizaje y, por tanto, como un catalizador para su logro. En consistencia, se valora y pone al servicio del proceso formativo la experiencia y los saberes previos de las participantes, estimulando su participación, crítica y dialógica.

En consistencia, el diseño de los módulos consideró una adaptación del ciclo de aprendizaje de Kolb (1983) estructurándose en torno a los siguientes momentos formativos: *problematización* en relación con la temática abordada en el módulo, *profundización conceptual* sobre los principales contenidos del módulo, *presentación* y *análisis de caso* o testimonio relacionado y, por último, *reflexión y/o aplicación* de los tópicos abordados a la realidad propia de las investigadoras. Cada momento contó con el





apoyo de recursos educativos particulares y pertinentes al propósito de dicho momento. Asimismo, al finalizar cada etapa, las estudiantes realizaron una actividad evaluada, la cual fue consistente con los objetivos específicos del curso y el respectivo momento formativo, como se explicitará en el siguiente apartado.

## Resultados

Presentamos, en forma sintética, dos ámbitos de resultados de la experiencia. En primer lugar, los resultados derivados de la producción de las estudiantes y los resultados en términos de la valoración del curso por parte de las participantes, particularmente del componente metodológico.

### Producción de las estudiantes

Durante el tránsito de un momento formativo a otro las estudiantes desarrollaron -individual o colectivamente- actividades evaluativas (formativas o sumativas) que les permitieron ir haciendo síntesis entre las experiencias tratadas, los contenidos abordados y su aplicación al análisis de la propia experiencia de las estudiantes. Estas actividades fueron integradas en un portafolio virtual. A continuación, presentamos un breve resumen de los resultados por actividad.

### Evaluación de la experiencia

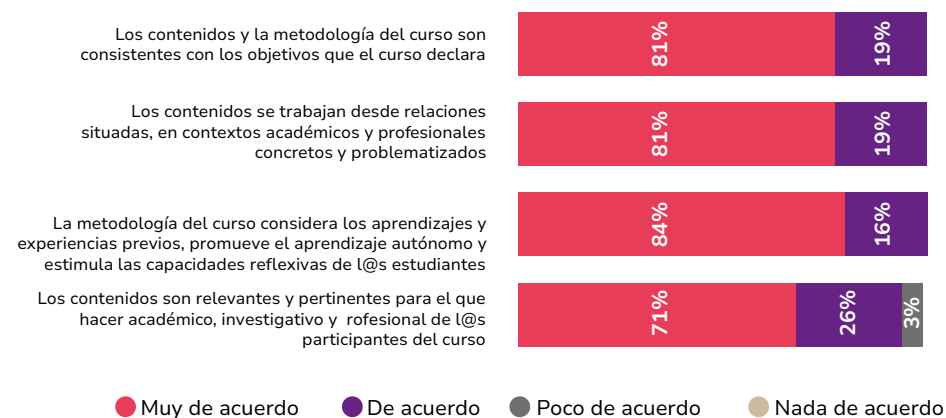
Los resultados de la experiencia formativa fueron consignados por las estudiantes a través de, por una parte, un ejercicio de expresión de las emociones e ideas con las que finalizan la experiencia formativa, y por otra, la evaluación de las distintas dimensiones del curso. El resultado del primero ejercicio se observa en la siguiente imagen:



Los contenidos y la metodología de enseñanza utilizada fue una de las dimensiones del

curso evaluadas. En el siguiente cuadro observamos los resultados:

### Contenidos y Metodología



### Logros y lecciones aprendidas

Entre los logros y lecciones aprendidas centrales del curso destacamos:

- » El fortalecimiento de las capacidades de las estudiantes que comienzan su carrera en la investigación y, desde una perspectiva transformadora del espacio universitario, contribuir a sus capacidades para cambios de las condiciones de producción científica.
- » La resignificación de la identidad de las investigadoras, la identificación de obstáculos y facilitadores para la construcción de trayectorias investigativas y la elaboración de estrategias de inserción y desarrollo en la academia.
- » La metodología del curso pone en el centro la experiencia de las estudiantes desde una perspectiva de género lo que fue central para el logro de los aprendizajes de las estudiantes.
- » Los diálogos y reflexiones promovidos por la metodología permitieron un aprendizaje contextualizado y colaborativo entre pares.
- » Las estudiantes destacan cómo la metodología potenció estos aspectos y valoran el espacio de encuentro generado por el curso para conocerse y reconocerse y generar redes.
- » La experiencia puede ser de utilidad para otros procesos formativos en tanto ejemplifica la superación de modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje contentistas y reproductivos del conocimiento y da cuenta de la viabilidad y relevancia de realizar procesos formativos innovadores.



## Bibliografía

Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate feminista* 55, 104-128.

DPP (2022). Programa del Curso Nosotras Invetsigadoras: Estrategias con perspectiva de género para para la inserción y el desarrollo de y en la investigación universitaria. Departamento de Postgrado y Postítulo, VAA. Universidad de Chile.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing Libros.

Kolb, D. (1983). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. Mexico: El Colegio de México.

Mayorga, K. (2018). Igualdad de Género en la Educación Superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*. N 18. Fundación Universidad de Palermo, 137 -144.

UNESCO. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* UNESCO-IESALC.

Zerán, F. (2018). Mayo Feminista. La rebelión contra el patriarcado. LOM Ediciones.

Gabriela Martini

[gabriela.martini@u.uchile.cl](mailto:gabriela.martini@u.uchile.cl)

Olga Muñoz

[olga.munoz@ug.uchile.cl](mailto:olga.munoz@ug.uchile.cl)



# Efectos de la pandemia en el programa de Enseñanza del Francés para la persona adulta y adulta mayor en la Universidad de Costa Rica.

Licda. Amanda Sánchez Ulate. • Universidad de Costa Rica. Programa Institucional para la persona adulta y adulta mayor (PIAM) • amanda.sanchez@ucr.ac.cr

## Resumen

El Programa Institucional para la persona adulta y adulta mayor (PIAM) de la Universidad de Costa Rica (UCR) cuenta con una sección de enseñanza de idiomas. En esta ocasión, se presenta la experiencia de la virtualización del programa de francés durante la pandemia mundial provocada por la enfermedad Covid-19. Durante este proceso se han identificado alcances y desafíos y especialmente logros inesperados. Ahora, luego de tanta incertidumbre y angustia, se puede reconocer los esfuerzos de las personas administrativas y docentes por seguir ofreciendo el programa, así como la excelente recepción de las personas estudiantes. En el año 2023 este programa sigue viviendo un proceso de transición, el regreso a las aulas ya no puede ser como en el 2019 y simular que la pandemia no sucedió. Somos un nuevo programa, más fuerte, completo y también con una oferta híbrida, cursos virtuales y presenciales porque así la población estudiantil lo ha solicitado.

## Palabras clave

Envejecimiento, francés, adultos mayores, gerontagogía.





### Justificación

En el año 2020, el programa de enseñanza del francés del Programa Institucional para la persona adulta y adulta mayor (PIAM) de la Universidad de Costa Rica debió trasladarse, de manera abrupta, a la virtualidad al 100%. No se puede afirmar que el programa, o las personas docentes o las personas estudiantes estuvieran preparadas para este cambio y para poder llevar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado. Sin embargo, se realizaron valiosos esfuerzos para que esto fuera posible.

Los cursos de francés se ofrecieron de manera continua y virtual durante la mitad del año 2020 y el año 2021. A inicios del año 2022, la Universidad de Costa Rica regresó a la presencialidad, sin embargo este programa de francés no lo hizo ya que las personas estudiantes solicitaron que siguiera siendo virtual. En el segundo semestre del 2022 se volvió a consultar con las personas estudiantes, quienes afirmaron querer continuar en modalidad virtual. Ahora, en enero del 2023, se realizó la misma consulta y se obtuvo la misma respuesta. Las personas adultas y adultas mayores del programa prefieren continuar con su aprendizaje a través de la virtualidad.

Este escenario me llevó a analizar porqué las personas estudiantes prefieren la virtualidad y a analizar la adaptación del programa de francés que en sus inicios existía únicamente en modalidad presencial. Especialmente, las herramientas empleadas que han sido atractivas para las personas adultas mayores en un campo que se encuentra normalmente estigmatizado. La publicitación del aprendizaje de idiomas en las personas niñas ha producido que se crea que esa es la única y deseable edad para aprender un idioma extranjero. Por lo que el aprendizaje en una persona adulta mayor se espera que sea solamente entretenimiento y en niveles lingüísticos principiantes.

Esta experiencia pertenece al primer eje del Encuentro “La educación, la formación y el trabajo docente en los escenarios de la pandemia y postpandemia y en el retorno a la presencialidad: problemáticas, políticas, estrategias, desafíos y respuestas en los países.” De esta manera se pretende socializar la experiencia en el PIAM, y las principales estrategias y desafíos que han comprendido este proceso.

### Propósito

El objetivo general de este análisis es poder determinar los logros y desafíos tanto de las personas estudiantes como de las personas docentes del programa de enseñanza del francés del Programa Institucional para la persona adulta y adulta mayor (PIAM) de la Universidad de Costa Rica.

### Descripción de la experiencia

En el primer semestre del 2020, los cursos de francés se encontraban en proceso de inscripción cuando la Universidad de Costa Rica debió cerrar sus puertas. Para el segundo semestre de este año se ofrecieron cinco niveles de francés para estudiantes regulares,

a través de la plataforma *Zoom*. Este programa cuenta con ocho niveles desde el nivel lingüístico A1 hasta el nivel B1+ y un nivel conversacional continuo con la intención de mantener el idioma en constante uso y aprendizaje.

En el año 2021 se ofreció la apertura de un primer nivel para quienes quisieran comenzar el aprendizaje de la lengua francesa, captando así estudiantes de nuevo ingreso. En el año 2022, se decidió realizar una estructuración del programa de cursos y la malla curricular (ausente hasta antes de este periodo), esto ha permitido que las personas estudiantes puedan conocer la visión del programa, las habilidades que se espera que obtengan a lo largo de los cuatro años de estudio y también en dónde se sitúa su nivel de adquisición de lengua.

En el año 2023 se continúa trabajando de manera virtual con los mismos grupos y se ofrece la apertura de un primer nivel en modalidad presencial. Durante el proceso de inscripción hubo la misma cantidad de personas interesada por el curso presencial como por el curso virtual. Por lo que se decide que cada semestre se volverá a realizar la apertura de un nivel 1, intercalando su modalidad, para continuar con la oferta en ambas opciones.

En esta tabla podemos observar el movimiento de inscripción estudiantil en los años previos y durante la pandemia. Es importante saber que algunas veces el cierre de un grupo se debe a la inscripción de menos de diez estudiantes, ya que la Universidad tiene este parámetro establecido.

**Tabla.** Cantidad de estudiantes matriculados en francés y cursos de francés abiertos del 2018-2023

Año	Ciclo lectivo	Cantidad de estudiantes	Cantidad de grupos
2018	I ciclo	98	5
	II ciclo	111	5
2019	I ciclo	143	8
	II ciclo	108	5
2020 *	II ciclo	89	5
2021	I ciclo	61	6
	II ciclo	89	7
2022	I ciclo	88	8
	II ciclo	68	6
2023	I ciclo	73	5

**Fuente:** Base de datos del PIAM 2018-2023

\* En el I ciclo 2020, no se brindó oferta educativa del PIAM debido a la pandemia provocada por la Covid 19.

\* A partir del II ciclo 2020, se implementó la modalidad virtual.



Los cursos en modalidad virtual han sido brindados a través de la plataforma *Zoom*, con cuentas pagas por la Universidad de Costa Rica. A su vez se han utilizado los correos electrónicos y los grupos de *WhatsApp* como estrategia de difusión de información y compartir entre docentes y estudiantes.

Durante las clases las personas estudiantes realizan ejercicios de gramática, sintaxis, comprensión oral y comprensión escrita, intercambio de experiencias, narración de anécdotas, improvisación de conversaciones guiadas en parejas o equipos, etc. En su tiempo extraclasses realizan ejercicios de producción escrita e integración de contenidos de gramática, sintaxis y léxico que posteriormente deben enviar en formato *Word* o pdf a las personas docentes.

En las sesiones virtuales se utilizan otros recursos en línea como *Wordwall*, *Kahoot*, *CANVA*, *Genially*, *Google Forms*, etc. Siempre guiados por la persona docente. A su vez, el PIAM ofrece cursos sobre uso de plataformas digitales, creación de presentaciones en *Power point*, captura y edición de fotografías digitales, entre otros. Estos cursos han sido un excelente complemento para las personas que realizan su aprendizaje de lenguas extranjeras de manera virtual.

Asimismo, la estructuración del programa y la creación de una malla curricular ha permitido que el proceso de adquisición de lengua sea más exitoso en las personas estudiantes. Si bien este proceso de formalización del programa se da mayormente por el ingreso de una docente con la formación académica para poder realizarlo y no necesariamente por los procesos y dinámicas vividas en la pandemia; sus resultados han permitido que la transición a la virtualidad sea más estable, con bases firmes.

### Resultados logrados

A través de la experiencia de transición presencialidad-virtualidad, la recolección de datos se hizo por medio de encuestas y entrevistas semiestructuradas a las personas estudiantes y al personal administrativo del PIAM. Esto ha permitido realizar una investigación cualitativa del proceso de adaptación, determinando alcances y desafíos de esta experiencia.

Asimismo, se ha utilizado el paradigma sociocrítico, ya que según Gurdíán (2007, p.59), tiene como finalidad identificar el potencial de cambio y así poder liberar y transformar la realidad. Por lo que permite profundizar, realizar hipótesis y afirmaciones alrededor de una temática social que eventualmente pueda mejorar.

El principal logro que se considera es poder continuar la oferta de enseñanza del francés para personas adultas mayores durante el periodo 2020-2022. Como bien se ha mencionado anteriormente, existe mucha estigmatización alrededor de los programas educativos para personas adultas y adultas mayores. Se suele considerar que son

experiencias con menor alcance de resultados, donde los objetivos de las personas estudiantes son menos competitivos y por ello requieren menor compromiso.

Es por ello que el PIAM y sus distintos programas son un ejercicio de resistencia y de reeducación de la sociedad. La visión debe cambiar hacia estrategias de envejecimiento saludable, tanto en el área física como en el área emocional y existencial. Reconocer a las personas adultas mayores como personas que entregaron entre 30 y 40 años de servicio en la fuerza laboral, para sostener la economía y funcionalidad del país. Dejar de lado los estigmas que nos hacen creer que son personas que ya no tienen metas, objetivos, planes y que simplemente están preparándose para morir.

Asimismo, un logro inesperado es que la virtualidad haya sido tan exitosa que las personas estudiantes prefieran seguir llevando su formación de esta manera. Al realizar procesos de consulta sobre esta decisión, las personas estudiantes indican que la virtualidad les ha permitido tener más flexibilidad a la hora de llevar sus cursos, pueden hacerlo desde lugares de visita, paseos, viajes, pueden tener otras clases inmediatamente después sin tener que desplazarse. Algunas personas viven lejos de la universidad y de esta manera pueden ser estudiantes, otras personas tienen situaciones físicas de movilidad reducida y la virtualidad les permite evitar acercarse a espacios que no son accesibles.

No obstante, algunas personas explican que ambas modalidades les parece bien y que no descartan volver a las aulas para continuar sus experiencias educativas. Es por ello que el PIAM ha comenzado a realizar acciones para ofrecer tanto espacios presenciales como virtuales y así poder alcanzar la mayor población estudiantil posible. También, es importante considerar que aún no se cuenta con la misma cantidad de estudiantes que antes de la pandemia y por eso se debe seguir realizando consultas de opinión para conocer los intereses de las personas estudiantes y ampliar la cobertura del programa.

### Dificultades y lecciones aprendidas

Al implementar el programa de enseñanza de francés en modalidad virtual, se alcanzó únicamente a la población estudiantil que tenía acceso a internet y herramientas tecnológicas en sus hogares. Así como a las personas que sabían utilizar estos espacios o que contaban con una red de apoyo en sus hogares para poder formar parte. Algunas de las personas que no ingresaron en la modalidad virtual comentaban que se reintegrarían al volver a la presencialidad, esto no ha sucedido, lo que significa que estas personas no han podido continuar su formación en lengua francesa.

La pandemia vino a incomodarnos de muchas maneras y al mismo tiempo a darnos nuevas oportunidades de aprendizaje. En estos espacios educativos quedó en evidencia el estigma que las mismas personas adultas mayores pueden tener sobre su proceso de envejecimiento. Nos enfrentamos a distintos procesos de resistencia frente a la tecnología, la virtualidad, la lejanía física, la incertidumbre y las maneras alternativas de



seguir trabajando por un objetivo anteriormente planteado. Frente a esto el PIAM buscó distintas estrategias para acompañar a las personas estudiantes y docentes, con la intención de facilitar la transición.

Finalmente, aprendimos que estábamos más preparados de lo que creíamos, las herramientas existían, el acceso y la disposición de las personas docentes también. Las personas estudiantes se animaron a una transición inesperada y en el camino alcanzamos objetivos inesperados. El programa aún tiene mucho que explorar y aprender para seguir siendo una mejor oferta cada vez y poder satisfacer las necesidades de los próximos relevos generacionales. Hace falta mayor investigación en el área de gerontagogía y en los resultados alcanzados en el PIAM para que podamos esclarecer la ruta a seguir.

### Conclusiones

La experiencia de enseñanza de una lengua extranjera en personas adultas mayores es aún un misterio. La mayoría de investigaciones sobre competencias lingüísticas en estas edades se centran en el deterioro y la pérdida. La sociedad necesita prepararse para el envejecimiento poblacional y las necesidades de esta población adulta mayor con una alta expectativa de vida. Los resultados en gerontagogía y lingüística deben ser compartidos, para que las distintas personas que laboramos en este campo podamos seguir construyendo espacios educativos con dignidad e inclusión.

Reconocer los resultados de esta experiencia de enseñanza del francés con la población adulta y adulta mayor permite abrir el camino para nuevas investigaciones y también reducir la estigmatización frente al envejecimiento. A lo largo del siglo XXI se han realizado esfuerzos para aumentar la calidad y expectativa de vida, es momento de pensar también en las acciones para garantizar un proceso de envejecimiento saludable en el que se incluyan espacios educativos como un derecho de las personas adultas mayores.

### Referencias bibliográficas

- Beneito-Montagut, R., Begueria, A., & Cassián, N. (2018). «Hago de todo y no sé hacer funcionar nada»: aprendizaje afectivo y relacional de tecnologías digitales en adultos mayores. *Aula*, 24, 77-92, 218-219. <https://doi.org/10.14201/aula2018247792>
- Birren, J. E. (Ed.) (2007). *Encyclopedia of gerontology: age, aging and the aged*. [Enciclopedia de gerontología: edad, envejecimiento, adulto mayor]. Elsevier.
- Bonilla Traña, M., & Díaz Larenas, C. (2014). Estrategias comunicativas de adultos mayores en inglés como segunda lengua. *Revista Internacional De Investigación En Ciencias Sociales*, 10(1), 61-74.
- Dottori, K. V., Arias, C. J, & Soliverez, C. (2015). Educación con adultos mayores: motivaciones y beneficios percibidos. *Olhar De Professor*, 18(1), 20-29.

El PIAM: más de 30 años en la Universidad de Costa Rica. (2022). Recuperado 24 de noviembre de 2022, de PIAM: Programa Institucional para la persona adulta y la persona adulta mayor. website: <https://piam.ucr.ac.cr/qui%3%A9nes-somos/historia>

Garrett, M. D. (2021). Psychopathology of Dementia: Psychology's Pivotal Role. [Psicopatología de la demencia, rol fundamental de la psicología]. *European Journal of Medical and Health Sciences*, 3(5), 61-69.

Gurdián, A. (2007) El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa. San José, Costa Rica: CECC: AECl.

Joyce, Loe, M., & Joyce, K. A. (Kelly A. (2010). *Technogenarians studying health and illness through an ageing, science, and technology lens*. Wiley-Blackwell.

Ley 9394: Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores. República de Costa Rica. (30 de setiembre de 2016). [Artículo 20 Derecho a la educación.] D.O. No. 203.

Organización. (2022). Recuperado 24 de noviembre de 2022, de PIAM: Programa Institucional para la persona adulta y la persona adulta mayor. website: <https://piam.ucr.ac.cr/qui%3%A9nes-somos/organizaci%C3%B3n>

Pérez-Naranjo, J., & Soto-Pérez, B. (2017). La clase interactiva de ELE para adultos mayores. *Santiago, (SI)*, 79-92.

# Eje 02

Condiciones de trabajo en tiempos de pandemia y del retorno a la presencialidad para formadores de docentes, docentes en general, docentes mujeres: manejo de la educación virtual (políticas, estrategias, plataformas, contenidos, recursos, cargas laborales, etc.)





# Estrategia de gestión académica en las instituciones formadoras de docentes durante la Pandemia: El Caso de San Luis Potosí

**Juan David González Fraga** • Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino. México  
• gonzalez.juan@upnslp.edu.mx // **Yolanda López Contreras** • Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.  
México • ylopez@upn.mx // **José Javier Martínez Ramos** • Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.  
México • jamusgo@hotmail.com

## Resumen

La llegada imprevista del COVID-19 en el mundo trajo como consecuencia el distanciamiento social. México se encontraba a mitad del ciclo escolar 2019-2020 por lo que se tuvieron que implementar medidas precautorias para evitar el contagio como fue la suspensión temporal de clases que posteriormente se convirtió en una suspensión indefinida. Durante este período los centros escolares de manera improvisada realizaron acciones para continuar brindando el servicio a distancia. En el caso de San Luis Potosí, este período sirvió para impulsar la Estrategia Integral para la Gestión Académica de las Escuelas Normales que consistió en la capacitación de equipos directivos, docentes formadores y la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje. La presente investigación presenta los resultados del análisis de la Estrategia de Gestión Académica mediante la metodología de estudio de caso con enfoque cualitativo, con el propósito de documentar las condiciones del trabajo docente durante el confinamiento y proponer alternativas para la formación docente postpandemia.

## Palabras clave

Formadores de Docentes, Gestión Académica, Comunidades Virtuales de Aprendizaje







## Introducción

Continuar con las actividades académicas durante la contingencia sanitaria generó diversos escenarios muy desiguales entre sí, no sólo por el acceso a los medios tecnológicos, a la conectividad, al uso de programas y plataformas -lo cual ya representa un gran problema- sino porque se acentuaron desigualdades preexistentes y evidenciaron condiciones familiares, escolares, laborales, de disponibilidad de espacios, tiempos y apoyos con los que cuentan los docentes y estudiantes para llevar a cabo su práctica educativa.

La tecnología -en particular la tecnología digital que permite la comunicación, la colaboración y el aprendizaje a distancia- fue el principal medio para continuar las actividades académicas con los estudiantes, no obstante, durante la emergencia se identificaron otros problemas, como la falta de conocimiento de muchos maestros para emplear la tecnología en su trabajo docente, al igual que la imposibilidad de hacer uso de ella por parte de los alumnos debido a la carencia de acceso a la tecnología, específicamente para poder acceder a una computadora e internet para realizar sus tareas escolares.

México no estuvo exento de la crisis sanitaria mundial por causa del COVID-19, *“el espacio físico cobró un nuevo sentido, la casa se volvió escuela aparte de hogar, se adecuaron espacios para que hijos y padres tuvieran un lugar donde estudiar simultáneamente, donde dar clases”* (Aguayo y Calderón, 2021, p. 12). De ahí que, en el caso de San Luis Potosí, para dar respuesta al compromiso social de formar profesores se implementó la Estrategia Integral para la Gestión Académica de las Escuelas Normales a través de la cual fuera posible que los profesores formadores de docentes, alumnos, gestores y autoridades educativas continuarán brindando el servicio educativo a distancia.

En este contexto, se hizo importante determinar directrices como estructuras (formas organizacionales), políticas, procedimientos y procesos de capacitación, actualización, implementación y evaluación de cambios significativos conscientes y planeados en los terrenos didáctico-organizativo, así como de gestión, para orientar y dar respuesta a los requerimientos educativos que permitieran el aprendizaje y crecimiento de los alumnos, del profesorado y de las instituciones formadoras de docentes.

Como parte del regreso a la presencialidad, durante el año 2022 se investigó desde la perspectiva metodológica de estudio caso (Stake, 2000; Simons, 2009) con enfoque cualitativo los resultados de esta estrategia con el propósito de documentar las condiciones institucionales del trabajo docente durante el confinamiento y proponer alternativas para la formación docente postpandemia. Para la recopilación de la información se utilizó el análisis documental de 196 productos obtenidos a través de un formulario mediante la herramienta Google Forms y la técnica de grupos focales

(Rodríguez, Gil y García, 1996), mediante la entrevista grupal en la que participaron 12 docentes que recibieron la habilitación en la etapa 2 de la estrategia.

## Desarrollo

La Estrategia Integral para la Gestión Académica de las Escuelas Normales se desarrolló durante el ciclo escolar 2020-2021 en cuatro de las cinco Normales de carácter público de la entidad: Centro Regional de Educación Normal “Profa. Amina Madera Lauterio” en Cedral; Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” en Matehuala; Escuela Normal de la Huasteca Potosina en Tamazunchale; y Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino con cinco planteles en las regiones del estado: Matehuala, San Luis Potosí, Rioverde, Ciudad Valles y Tamazunchale.

Bajo la perspectiva de la gestión estratégica (Pozner, 2000), la propuesta consistió en tres etapas: 1) Habilitación de los grupos directivos que conformaron el grupo base para la formulación de un plan de acompañamiento y seguimiento a los profesores, 2) Habilitación a los Formadores de Docentes que les permitiera diseñar su plan de intervención pedagógica mediante la selección de contenidos de las asignaturas con base a criterios de relevancia, secuencia e integración para no alterar los trayectos formativos de los planes y programas de estudio y de los propios estudiantes y 3) Conformación de Comunidades Virtuales de Aprendizaje (EVA) para el acompañamiento y seguimiento de los planes de intervención.

A continuación, se presenta los principales resultados.

## Adecuación curricular

Con respecto al trabajo docente y tutoría, los docentes manifestaron elaborar la planeación de clase y comunicarla a los estudiantes. Además, realizaron adecuaciones pertinentes a las unidades y contenidos de aprendizaje, las cuales se relacionan por el tiempo sincrónico y asincrónico de trabajo con los estudiantes, así como la temporalidad total del curso para abordar los contenidos. Los docentes manifestaron realizar cambios en los procesos de enseñanza, ya que la educación a distancia implica la interacción e interactividad de manera distinta a lo presencial, sobre todo en el trayecto de práctica profesional que implica no solo el trabajo con los estudiantes normalistas sino el vínculo con las escuelas de educación básica, por lo que las adecuaciones curriculares estuvieron en función de las necesidades de las propias dinámicas de estas escuelas.

En educación básica se implementó el Programa Aprende en Casa que transmitía por televisión, radio e internet con contenido educativo de acuerdo a una programación establecida. En educación superior, las estrategias para atender a los estudiantes se desarrollaron de manera más contextualizada a las necesidades institucionales. Cabe



destacar el informe de la CEPAL-UNESCO (2020) sobre educación, en el que refieren según la encuesta realizada por Mancera, Serna y Barrios, las estrategias de trabajo a distancia incluyen tareas de los propios libros de texto gratuitos editados por la Secretaría de Educación Pública, guías de estudio, el trabajo en páginas web específicas y las clases virtuales; condiciones en las que tuvieron que estar preparándose los propios estudiantes normalistas en sus trayectos de práctica.

### Estrategias y Recursos de Aprendizaje

Las estrategias y recursos de aprendizaje a distancia estuvieron supeditados a las condiciones y tiempos de trabajo sincrónico mediante el uso de plataformas de comunicación virtual: Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, además de incorporar las redes sociales por videollamada de WhatsApp y Facebook. Se utilizaron las plataformas de Moodle y Google Classroom como recursos para poder documentar y realimentar el trabajo a distancia. La creación de entornos virtuales de aprendizaje (Chiecher, Donolo & Córlica, 2013) favoreció la dimensión didáctica, social y técnica en la formación de los estudiantes normalistas, aunque se puede mencionar que las horas dedicadas a las actividades escolares se incrementaron, de acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2022), las horas de trabajo escolar a distancia pasaron de 2.4 horas diarias en un intervalo de 3 a 5 y hasta un promedio de 6.3 horas en edades entre 18 y 22 años.

### Trabajo Colegiado

La principal herramienta que los docentes utilizaron para poder organizar la adecuación curricular la denominan como el trabajo colegiado. A través de reuniones virtuales por academias de semestre y trayectos formativos tomaron acuerdos sobre las temáticas a trabajar con los estudiantes, intentando “no cargar demasiado a los alumnos” a sabiendas de las propias condiciones sociales por el distanciamiento.

El trabajo colegiado implicó modificar la dinámica de organización de las reuniones, roles y acciones de quienes las integran y la generación de espacios de interacción, como lo señalan Hernández, Medel y Delgado (2021) en estas reuniones colegiadas se da seguimiento a las problemáticas de los alumnos, se plantean las necesidades de los cursos de la malla curricular y se elaboran instrumentos para recuperar información que ayuda a realimentar las intervenciones, además de socializar los logros y áreas de oportunidad identificadas.

### Principales Problemáticas

Con relación a las problemáticas para el desarrollo de la función docente se puede identificar de manera recurrente la conectividad con los alumnos por la ubicación geográfica de la entidad, a ello se unieron los retrasos en las entregas y avances de actividades.

Las condiciones en las que algunos docentes realizaron su trabajo, también se encuentra presente, no sólo por el aspecto laboral, también personal, familiar y profesional de quienes continuaron estudiando una maestría o doctorado, como lo señala Aguayo y Calderón “(...) *ya no había horas exclusivas para ser maestra, madre, hija o doctorante, se jugaban todos los roles en un mismo espacio, en un mismo tiempo, el caos hizo su aparición, los contagios comenzaron a aparecer entre los estudiantes y los profesores (...)*” (2021, p. 12). Se puede identificar que el acompañamiento de los docentes fue una pieza clave para avanzar en el trabajo académico y la tutoría para atender las repercusiones socioemocionales.

### Conclusiones

Los principales resultados dan cuenta del cambio paradigmático de la formación docente al incorporar herramientas tecnológicas, y la creación de los entornos virtuales de aprendizaje; la re-significación de las estructuras organizativas de las instituciones formadoras de docentes a favor de los aprendizajes, en tanto elementos no instituidos porque se dedicaban en mayor tiempo al carácter administrativo (Loureau, 1975) y la continuidad de los procesos en la intervención de los formadores de docentes a través del acompañamiento entre pares (Ghouali, 2007) como dispositivo para re-formar su práctica docente.

En este sentido, la Estrategia Integral para la Gestión Académica de las Escuelas Normales fue una respuesta favorable que surge como iniciativa desde las instancias de gestión de la Secretaría de Educación Pública de la entidad para favorecer los procesos formativos de los estudiantes normalistas a través de la propia formación de los docentes formadores de las Escuelas Normales que también se enfrentaron a los retos del distanciamiento social, el uso y aplicación de herramientas tecnológicas y la adecuación curricular de los cursos enmarcados en los planes y programas de estudio para la formación inicial docente.

### Referencias Bibliográficas

Aguayo Rendón, L. M., & Calderón López Velarde, J. (2021). *Ser profesor y doctorante en tiempos de incertidumbre. Aportes al desarrollo profesional desde y sobre la pandemia*. Zacatecas: Taberna Libraria Editores.

CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago. Obtenido de <https://acortar.link/dS65t>



Chiecher, A. C., Donolo, D. S., & Córlica, J. L. (2013). *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio*. Argentina: Editorial Virtual Argentina.

Ghouali, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 207-242.

Hernández Mata, C., Medel Villafaña, C., & Delgado González, A. (2021). *El trabajo colegiado durante la educación a distancia: el caso de una escuela normal*. Puebla: XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Obtenido de <https://acortar.link/8FR03Z>

Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Amorrortu.

Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica: Módulo 2. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *COVID-19 y Educación en México. Primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada*. México. Obtenido de <https://acortar.link/azBOEP>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Juan David González Fraga  
[gonzalez.juan@upnslp.edu.mx](mailto:gonzalez.juan@upnslp.edu.mx)

Yolanda López Contreras  
[ylopez@upn.mx](mailto:ylopez@upn.mx)

José Javier Martínez Ramos  
[jamusgo@hotmail.com](mailto:jamusgo@hotmail.com)



# El imaginario social construido en la pandemia: El otro como transmisor del virus.El caso de las y los estudiantes de Posgrado de UPN

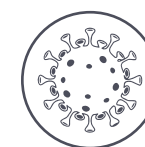
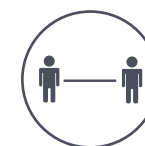
Yolanda López Contreras • ylopez@upn.mx // José Javier Martínez Ramos • jamusgo@hotmail.com // Juan David González Fraga • gonzalez.juan@upnslp.edu.mx // Docentes de la Unidad 241 de UPN

## Resumen

El presente trabajo tiene como propósito recuperar los imaginarios sociales construidos durante el periodo de pandemia por los estudiantes de posgrado de UPN. Se sustenta en la perspectiva de Castoriadis (1997, 2007) y Pintos (2005) para quien los imaginarios sociales tendrían las siguientes características: son lugares de creación de imágenes con sentido que nos permiten acceder a la interpretación de lo social y representan lugares de lectura y codificación/decodificación de los mensajes socialmente relevantes. La investigación es de corte cualitativo, realizada desde la perspectiva metodológica de un estudio de caso instrumental (Stake, 1999) a partir de narrativas que de acuerdo con Carolyn (2003), un género que permite que los sujetos cuenten relatos sobre su propia experiencia vivida relacionando lo personal con lo cultural, relatos de docentes estudiantes durante el periodo de distanciamiento social y trabajo en línea. Los resultados de este estudio permiten reconocer las condiciones personales de nuestros estudiantes, su situación socio emocional y de salud, las principales problemáticas y la repercusión de las iniciativas generadas en este ámbito. En particular la situación de las mujeres en la diversidad de sus roles.

## Palabras clave

Imaginarios sociales, significaciones imaginarias, distanciamiento social, formación y pandemia.





## Introducción

El texto que a continuación presentamos es producto de una investigación realizada en el marco del Programa del doctorado regional con énfasis en formación de profesores, la tercera generación de estudiantes estuvo cruzada por la situación de pandemia, lo cual generó tanto en profesores como estudiantes una sensación de “paralisis”, que como investigadores del campo de la formación de profesores, nos obliga a buscar comprender las manifestaciones de esta situación y sus implicaciones prácticas.

Este periodo de contingencia que se vivió en la UPN Unidad 241 San Luís Potosí México, se traduce en dos años de complicaciones e incertidumbre; que si en su inicio nos hizo pensar en tomar medidas provisionales para hacer frente a la coyuntura, hoy nos lleva a la necesidad de analizar los efectos generados por el abandono del modelo presencial para estar en condiciones de configurar espacios alternativos de innovación y cambios de fondo en los programas académicos con el objeto de propiciar una transformación a profundidad, no solo en el quehacer docente, también en todo aquello relacionado con las formas de convivencia, de socialización, que se vieron trastocadas a raíz del distanciamiento social, es necesario dilucidar los efectos que en el imaginario de la comunidad universitaria se generaron y que se hicieron visibles en el contexto de la pandemia.

Aún no se alcanza a saber cuáles serán los impactos que tendrá la pandemia en las instituciones de educación superior, uno de los niveles más afectados por la crisis sanitaria, pero sí se puede hacer un recuento de los efectos disruptivos que han traído consecuencias que ponen en entredicho su funcionamiento como lo conocemos hasta hoy; éste es el **propósito** de esta investigación, desde la perspectiva de Byung-Chul Han (2020).

Los resultados de la investigación se estructuran en tres momentos: en un primer momento exponemos el escenario del estudio en donde se visibilizan los acontecimientos que trastocan la cotidianidad, posteriormente se describen las principales problemáticas identificadas en dicho escenario plagado de tensiones y finalmente los imaginarios sociales construidos durante el periodo de pandemia por los estudiantes de posgrado, todos ellos profesores en servicio.

## Desarrollo

### La Universidad en pandemia, un escenario plagado de tensiones

En el caso de la Universidad contexto de este estudio, la complejidad e incertidumbre sobre el riesgo de contagio, sumado a las diversas manifestaciones de docentes, administrativos y alumnos, en relación al distanciamiento social y ausencia de contacto físico, han configurado un escenario plagado de tensiones, de opiniones discordantes y, en ocasiones, de franco rechazo a las disposiciones institucionales, donde se han visto expuestas como nunca las diferencias en la forma de enfrentar e interiorizar los efectos

de la pandemia. La pandemia, entre otras cosas, ha hecho patente la gran brecha que se abre en cuanto a la población estudiantil universitaria. Una exploración realizada con 142 alumnos de la Universidad, arroja cifras preocupantes: solo el 75.3% cuenta con un equipo de cómputo en su casa; el 71.8% tiene contratado Internet en su hogar; la posesión de una cámara para videollamadas es privilegio de solo un 37.3% de los estudiantes; el 70.4% posee un teléfono celular, pero solo el 36.6% tiene posibilidad de pagar para el uso de Internet.

En el regreso a las aulas de la Universidad se dispuso a ajustar medidas extremas, por el temor al contagio, al respecto Chul Han (2020) es muy certero en su análisis: “Por sobrevivir, sacrificamos voluntariamente todo lo que hace que valga la pena vivir, la sociabilidad, el sentimiento de comunidad y la cercanía. Con la pandemia además se acepta sin cuestionamiento la limitación de los derechos fundamentales, incluso se prohibieron servicios elementales relacionados a cuestiones socio culturales. Como parte de las medidas de prevención, se dispuso el uso de cubrebocas obligatorio, no saludar de beso, mano, brazo o codo; se recomienda el lavado de manos con agua y jabón, desinfectarse constantemente las manos con solución de gel a base de alcohol. además de procurar guardar las medidas de higiene y protección en el transporte público en el trayecto de la casa a las instalaciones universitarias, este aspecto se vincula con lo que ya señalamos a propósito del ritual (Castoriadis, 2007).

De ahí que, el corpus de la investigación se conformó de relatos de las vivencias durante la Pandemia; narrativas de profesores estudiantes de posgrado que nos permitieron tener un acercamiento a las vicisitudes experimentadas desde su función docente en tiempos de pandemia. Por tanto, los resultados que se exponen aquí abordan situaciones críticas experimentadas que sin duda generaron conocimiento para el ejercicio de su profesión.

### Las principales problemáticas identificadas

La desigualdad social: una triste realidad que los niños y niñas viven.

La conciencia de que la vulnerabilidad está vinculada con las diferencias sociales, se visibiliza en una docencia enfrentada a la crisis sanitaria, como se expresa en los siguientes testimonios:

*Con esta pandemia y el trabajo en casa me he dado cuenta que no todos los alumnos tienen las mismas oportunidades y la escuela es el medio más eficaz para combatir estas desigualdades, pues todos reciben la misma atención y espacio de aprendizaje.*  
(R1. ARV. MEB 2023)

Sacar la escuela de la comunidad profundizó el conocimiento sobre la desigualdad y falta de oportunidades de los sectores más vulnerables. De acuerdo con Chul Han (2020) el coronavirus está mostrando que la vulnerabilidad no es democrática, sino



que dependen del estatus social. La pandemia pone de relieve los problemas sociales, los fallos y las diferencias de cada sociedad. Es claro en los relatos analizados cómo la ruptura de la dinámica cotidiana permitió hacer una lectura distinta del entorno social tal es el caso del siguiente relato:

nos rebasan las circunstancias propias de las necesidades de las familias, hay alumnos que no se reportan tan fácil porque no tienen saldo pese a que cuentan con el dispositivo, o bien que sus padres trabajan y no tienen quien los apoye. (R7. JBZ. MEB.2023)

En un escenario opuesto se refiere que:

Cada aula cuenta con su internet y con su computadora, nos conectamos por medio de TEAMS y aunque los primeros días tuvimos fallas técnicas, afortunadamente en la actualidad no presentamos alguno, de los 30 alumnos que tengo 30 se conectan, los padres de familia son muy accesibles y sobre todo ya puedo tener comunicación con ellos. (R5.VAMM.MEB.2023)

Las diferencias llegaron también a los profesores, que sin imaginarlo la vida les cambió, sus relatos refieren derramar lágrimas por no tener trabajo, emprender negocios fuera de su casa, entre otros:

Poco a poco se nos seguía haciendo mención que nuestro sueldo bajaría aún más, los padres de familia en realidad estaban pasando por crisis económicas muy fuertes... se nos terminó nuestro contrato! Fue un momento demasiado difícil para mí, en tiempos de pandemia tener trabajo era una bendición. (R5.VAMM.MEB.2023)

### **La vigilancia institucionalizada como mecanismo de sobrevivencia**

El ritual de sobrevivencia expresado en las narrativas de los profesores muestra una relación directa hacia mecanismos de vigilancia y control social: entrar y salir por puertas y espacios que se indiquen por la autoridad "sanitaria", cubrir su rostro con máscaras que desdibujan la persona, impedir el acceso a lugares públicos a quien se considera vulnerable por la edad y la condición de salud, la discriminación a los personas mayores y con padecimientos crónicos, desde la mirada del cuidado obligado, el aislamiento, el individualismo, sentir en el otro cercano un potencial trasmisor del virus y por lo tanto enemigo. Al respecto B. Chul Han refiere que el efecto inmediato de la pandemia será la conformación de sociedades mucho más autoritarias, con patente de curso para vigilar hasta el más mínimo movimiento de los ciudadanos. A esto le llama "feudalismo digital", la nueva era (2020)

Era marzo, estaban emocionados porque iban a festejar primavera sin embargo ese mismo día había llegado un nuevo director llamado COVID19, (R2. EFC. MEB 2023)

El haber vivido en tiempos de pandemia y haber cerrado ese año en particular, era ser un sobreviviente de una tercera guerra viral, contra la cual no se podía lidiar, en donde por mucho dinero que tuvieras, no podías comprar un poco de oxígeno para respirar. (R6.FC.MEB.2023)

Las escuelas en general cerraron sus puertas, enviando a docentes, alumnos, padres de familia, comerciantes y a todo individuo a permanecer en casa, resguardándose, para de esta manera cuidar su salud y evitar contagios de Coronavirus. (R1. ARV. MEB 2023)

pero lo más aterrador era que contagiaba a la gente que estuviera cerca de él. Por esto mismo la gente no quería celebrar nada y siempre hablaban a la distancia con él, por esto mismo se sugirió tomar las clases en casa. (R2. EFC. MEB 2023)

### **El problema de La comunicación**

Se trabajaron en plataformas digitales y se remasterizó la labor docente descubriendo una forma distinta de impartir las clases. Nos veíamos a través de pantallas y socializamos de manera virtual. El docente seguía en contacto con sus alumnos y monitoreaba, lo que representó la llegada de una nueva era digital. Eso fue un legado de la pandemia. (R3.FCC. MEB 2023)

Las aulas eran los propios hogares, cada uno escogía la forma de recibir sus clases: en el estudio, el cuarto, la cocina, en la sala, al aire libre o donde quisieras. Tan solo bastaba con cerrar la cámara, al fin que nadie te veía dónde estabas, ni lo que hacías. ¿A dónde conduciría todo esto? ¿A caso los docentes se verían burlados por los alumnos, escondidos detrás de sus cámaras? (R3.FCC.MEB 2023)

### **Los imaginarios sociales de los profesores en pandemia,**

Queda un componente esencial, y, para nuestro propósito, decisivo: es el componente imaginario de todo símbolo y de todo simbolismo, a cualquier nivel que se sitúen. Recordemos el sentido corriente del término imaginario, que por el momento nos bastará: hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo «inventado» —ya se trate de un invento «absoluto» («una historia imaginada de cabo a rabo») o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles son investidos con otras significaciones que las suyas «normales» o canónicas, Castoriadis (2007. P. 115)

La sociedad aprendió la importancia de la labor del docente, que es insustituible. A pesar de la tecnología. La voz de la educación se encarna en la labor docente, y es él quien transmite los conocimientos que el educando espera para su formación. Sin lugar a dudas, las cosas no son como antes, la pandemia contribuyó a una remasterización del magisterio y de la labor en el aula que



transcendió y permitió una comunicación a distancia, misma que no volvió a ser igual, sino que fue mejor, porque no solamente se puede educar en el aula, sino que cualquier espacio puede ser un punto de partida para poder enseñar (R3.FCC.MEB 2023).

La reencarnación de una docencia que sobrevivió a la pandemia y puede presentarse al mundo enarbolando una bandera de reivindicación social en la que la escuela es el espacio sembrador de oportunidades sociales.

### Conclusiones

Los resultados de este estudio permitieron reconocer las condiciones personales de nuestros estudiantes, su situación socio emocional y de salud, las principales problemáticas y la repercusión de las iniciativas generadas en este ámbito. En particular la situación de la docencia en contexto de pandemia.

- » Las problemáticas encontradas focalizan tres aspectos principales relacionados a: la desigualdad social, la pérdida de la libertad y las dificultades relacionadas a las formas emergentes de comunicación.
- » Los imaginarios sociales se construyen en torno a: la reivindicación de la docencia, la escuela como igualadora social y la sobrevivencia a un contexto de pandemia no democrática que enseñó a los profesores nuevas lecturas de su contexto social.

### Referencias

- Anzaldúa A. Coord. (2012). Imaginario Social: creación de sentido, Horizontes Educativos, UPN. México
- Byung-Chul Han. (2020). 9 definiciones sobre la pandemia Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/mundo/2020/05/17/9-definiciones-sobre-la-pandemia-de-byung-chul-han-el-filosofo-surco>
- Castoriadis. C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad – 1ª. Ed. – Buenos Aires: Tusquets Editores, recuperado de: [https://revolucioncantonal.net/files.wordpress.com/2019/01/kupdf.com\\_la-institucion-acuten-imaginaria-de-la-sociedad-cornelius-castoriadis.pdf](https://revolucioncantonal.net/files.wordpress.com/2019/01/kupdf.com_la-institucion-acuten-imaginaria-de-la-sociedad-cornelius-castoriadis.pdf)
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario social instituyente. Zona Erógena, 35, 1-9. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Nassif, R. (2011). ¿Es posible conocer la realidad? Nuevos y viejos debates del siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.

Pintos, J. (2005). Comunicación, construcción de realidad e imaginarios sociales. Utopía y Praxis Latinoamericana, 10(29), 37-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/279/27910293.pdf>



# El factor tiempo en la identificación de prioridades en el profesorado: ordenando el mundo interior

Mario Castelán Lorenzo • Universidad Autónoma Chapingo<sup>9</sup>. México. • mcastelanl@chapingo.mx

## Resumen

Todos los seres humanos poseen un tiempo de exactamente 24 horas, sin embargo, en el proceso de inversión y gestión del tiempo, se descubre la paradoja: pocas personas tienen suficiente tiempo; no obstante, todos tienen todo el tiempo que existe. Este trabajo consistió en realizar un autoanálisis sobre la inversión del tiempo en las distintas actividades, identificando las prioridades entre lo importante y lo no importante contra lo urgente y lo no urgente. Como resultados se identificaron 18 actividades, priorizando en orden de importancia el trabajo académico, paz interior e investigación y al final se ubicaron la seguridad y pasatiempos. Es importante atender el aspecto personal del profesor, atendiendo los ejes físico, intelectual y emocional, y quien mejor que uno mismo hacerlo y no esperar que alguien más lo haga, tomando en cuenta que la salud humana se ve reflejada en los estudiantes por el poder sugestivo del profesor en la vida escolar, siendo ejemplo el maestro.

## Palabras clave

Tiempo, organización, prioridades, trabajo







## Introducción

Empleados de diversas áreas y niveles jerárquicos dejan trabajos pendientes, habituados a un ritmo de trabajo con múltiples ocupaciones, y es común escuchar que, para realizar sus actividades, necesitan más tiempo o que ¡no hay tiempo! Sin embargo, todos poseen exactamente la misma cantidad en horas, minutos y segundos, absolutamente todos; pero en el diario quehacer se descubre la paradoja del tiempo: pocas personas tienen suficiente tiempo; no obstante, todos tienen todo el tiempo que existe. Por ello, la administración del tiempo parte de la necesidad de gestionarlo priorizando las actividades diarias, que debiera ser un ejercicio constante de toda persona, en el caso del profesor, muchas veces, se dedica en gran manera a la práctica docente, pero descuida los demás aspectos. Así, es común escuchar frases como: ¡Qué desorganizado soy! ¡Me encuentro hecho un lío! ¡Mi vida interior es un desastre!, entre otras, sobre todo en trabajos que demandan mucha inversión de tiempo, incluso en personas que parecen tener una existencia sumamente productiva y de éxito.

Por ello, más que administración del tiempo, se trata de la organización de la propia vida, constituyendo una lucha humana universal. Erróneamente se ha hecho creer que el trabajar más es para obtener más dinero y que eso es lo que hace feliz al hombre y no se toma el tiempo para dedicarle a las otras áreas de su vida que son igual de importantes como la salud (Fregoso, 2007).

Por lo que, el presente trabajo, tiene como objetivo presentar cómo el profesor debiera administrar su tiempo, identificando sus prioridades y asignar un valor de importancia a dicha prioridad, a través de un autoanálisis personal realizado durante la época de pandemia causada por el SARS-CoV-2, tiempo que permitió reflexionar sobre el quehacer universitario y de la vida.

## Desarrollo

Coincidiendo con especialistas de diferentes disciplinas, se ve al tiempo como un recurso, pero este recurso no puede ser acumulado como dinero, ni almacenado como cualquier materia prima, uno está obligado a invertirlo, se quiera o no, y a una tasa fija de 60 segundo cada minuto, y es irrecuperable e irremplazable. Mackenzie (1976) señala que cada uno puede determinar la forma de invertirlo, y como otros recursos, el tiempo se administra eficazmente o se administra erróneamente.

Munroe (2004) señala que muchas personas luchan con asuntos que tienen que ver con la satisfacción de su trabajo y de su vida. Cuando se le dedica la mayor parte del tiempo al trabajo, entonces, puede resultar muy desalentador trabajar muy duro y no recibir satisfacción ni realización alguna por ese trabajo. Algunas personas por otra parte, están aparentemente contentas con su vida, pero tienen un vago sentido que tal vez podría haber más significado en su vida que lo que están experimentando.

Si solamente el tiempo tuviera que ver con el trabajo, no sería tan difícil la administración del mismo, en vista de que con la rutina anual se va eficientizando el trabajo diario. Así, el profesorado ha aprendido a manejar o atender lo urgente y distinguirlo de lo importante, aprender a decir no, reunirse, ser puntuales, administrar, planear, organizarse, tomar decisiones, dirigir, comunicar, leer, evaluar, calificar, realizar prácticas de campo, etc., por lo que el trabajo del profesor se torna una actividad social, técnica y humanizada más que natural (Ponce, 2010).

## Reflexión teórico-metodológica

Vázquez (2007) menciona que es la escuela quien debe administrar el tiempo como un recurso escaso, entonces, a través del horario se establece una relación entre el tiempo y las materias y, al mismo tiempo, se controlan y jerarquizan las prácticas e interacciones de profesores y alumnos. Desde esta perspectiva, el tiempo es objeto, recurso e instrumento que regula, ordena y estructura la realidad organizativa de la escuela. Pero no incluye la administración del tiempo del profesor fuera de la escuela, sino solo durante las clases. Por ello, en el ejercicio académico, el profesor debe estar preparado y formado en todas las áreas que conforman su ser: el intelectual, el físico y el emocional, sin embargo, absorbo en su trabajo, descuida alguno de ellos y su entorno sociocultural, dedicando la mayor parte de su tiempo al alumno pero no a sí mismo, ya que, como profesor siente que su lugar en este mundo se encuentra de alguna manera vinculado con el aula y nada más (Ponce, 2010; Ponce, 2011).

Un estudio realizado en docentes universitarios (Cladellas y Martín, 2010) reveló que en cuanto a la gestión del tiempo docente, pocos lo realizan de manera eficiente traduciéndose en menor satisfacción, peor salud y síntomas relacionados con estrés, denominada como la enfermedad del siglo y más en el personal de docencia, en algunos casos, como lo señala Medina (2019) hay escuelas donde a los docentes se les presiona a cumplir altas demandas a nivel laboral, restando tiempo dedicado a su familia, lo que contribuye a un estado constante de estrés, impidiendo desarrollar su potencial en óptimas condiciones.

Administrar el tiempo es una tarea muy delicada, ya que a diario se debe pensar en como invertirlo, por ello, durante el tiempo de la pandemia SARS-CoV-2, se realizó un autoanálisis de la inversión del tiempo, desde las actividades más elementales hasta la prioridad emergente, que fue la atención de los grupos académicos con el uso de nuevas tecnologías y los retos que ello implicó. Se utilizó el esquema propuesto por Stephen Covey (1989), mostrado en el cuadro 1.

**Cuadro 1.** Esquema para la identificación de las prioridades

	Urgente	No urgente
Importante	I. Urgente e importante	No urgente pero importante
No importante	III. Urgente pero no importante	No urgente y no importante

De esta manera, dentro de las prioridades que rigen la vida, se identificaron las actividades en las cuales se requiere concentración, que son eventos clave y no se pueden ignorar, obviamente a diario se deben identificar y que se incluyen en los cuadrantes I y II, en los cuadrantes III y IV se incluyen aquellas no importantes que pueden ser urgentes pero que no pasa nada si no se realizan.

### Análisis y discusión de resultados

Como resultado de la autoevaluación se listan 18 actividades en torno a las cuales se identificaron las prioridades a atender, en orden de importancia (cuadro 2).

**Cuadro 2.** Listado de actividades identificadas y sus prioridades

Urgente e importante	No urgente pero importante
El trabajo (académico)	La lectura
La paz interior	Los proyectos profesionales
La investigación	El jardín
La familia	La opinión
La estabilidad económica	Los sueños y metas
	Las posesiones o propiedades
Urgente pero no importante	No urgente y no importante
La imagen personal	La seguridad (protección)
Las diversiones	Los pasatiempos
El coche	
La salud	
La casa donde vivo	

La prioridad uno es el trabajo académico, del cual se derivan todas las actividades que se realizan en torno a la Universidad y de manera profesional; implica la preparación de clases, la atención de los grupos asignados, la actualización, investigación de las asignaturas, leer y es aquí, donde, muchas veces sin darse cuenta se cae en el exceso. El tiempo de pandemia permitió prepararse en el uso de nuevas tecnologías, contratar el servicio de internet, capacitarse en el uso de plataformas virtuales para clases en línea.

La prioridad que se le da a las actividades diarias depende de las creencias de cada uno, teniendo siempre en la mente un listado de actividades que se piensa atender en el

corto, mediano o largo plazo, en ocasiones se hacen, se posponen o solo se siguen almacenando en el cerebro con la intención de atenderlas “algún día” (Mackenzie, 1976).

La idea de que es más importante ser productivo que ser feliz, ha generado una carrera por ser más productivos que otros a costa de la felicidad, a lo cual Fregoso Urbina hace una crítica de lo que ocurre en las universidades de México, particularmente en lo relacionado con la ciencia que se ha vuelto instrumento de poder, esclavizando y enajenando a las grandes masas (Fregoso, 2007). Esto conduce a no medir los límites y capacidades para realizar proyectos de diversa índole.

De acuerdo con Forsyth (2019), sin duda alguna, el factor que más tiempo hace perder, el que más alarga el trabajo que se hace, es uno mismo. En primer lugar, se tiene una tendencia natural a postergar todo aquello que parece dificultoso. Pero es un hecho que las cosas no se vuelven más fáciles por hacerlas a un lado. Y lo que es peor aún: aquello que comienza siendo ligeramente complicado, rápidamente se vuelve terriblemente complejo y, en muchos casos, da lugar a problemas adicionales. Esto no quiere decir que haya que lanzarse a solucionar las complicaciones de una forma impulsiva.

Farfán (2017), realizó un estudio con profesores de Educación básica encontrando que, dentro de sus prioridades, destacan la lectura de estudio, la lectura de esparcimiento, la práctica de algún deporte, estar con amigos, asistir a oficios religiosos, estar con la familia y ayudar en programas de asistencia social; en estas actividades reparten su tiempo sobresaliendo la lectura de estudio. Esto indica que se deben tomar precauciones ante aquellas actividades que se consideran como tareas favoritas, centrarse demasiado en estas, conlleva potencialmente a desperdiciar aún más tiempo que cuando se posterga lo que parece difícil o que desagrada. Muchas personas dedican un tiempo desproporcionado a hacer lo que más les gusta y que, quizá, también es lo que mejor saben hacer. Este comportamiento es natural, pero el peligro acecha cuando se es propenso a hacer de más, a dedicar un tiempo excesivo y, a veces, producir un estándar de calidad o excelencia que no es el exigido.

El abusar del excesivo trabajo, o entregarse exclusivamente a las labores docentes, de investigación y servicio puede conducir directamente al surmenaje (estado patológico de fatiga física o mental que se manifiesta por síntomas como vértigos, trastornos de la visión, hemorragias nasales, cefalalgia (dolor de cabeza), etc.), a la neurastenia (depresión y conductas de agresividad), estrés, ansiedad, caos y agotamiento total, por ello la importancia de la adecuada administración y gestión del tiempo para mantener una buena calidad de vida, ya que el carácter de los profesores es transmitido a sus estudiantes, le copian su tono de voz, sus frases, sus posturas clásicas etc. (Solá, 1978; Jiménez, 2015; Ortiz, 2020).



## Conclusiones

Se identificaron 18 actividades en torno a las cuales destacaron las prioridades trabajo académico y paz interior como las dos principales, quedando en último lugar la seguridad o protección y los pasatiempos, sin embargo, el peso de cada una de ellas es variable, porque pueden cambiar en el transcurso de la vida.

Cada prioridad identificada representó un reto ubicarla entre los cuatro cuadrantes, porque lo que hoy es urgente e importante, mañana puede no serlo, por ello, resulta muy complicado tratarlas porque van relacionadas con el estado anímico humano, donde las emociones y sentimientos tanto negativos como positivos juegan un papel relevante, tal como lo subjetivo de la prioridad sueños y metas, que pueden pasar muchos años sin conseguirlos y frustrarse por ello.

Es importante atender el aspecto personal del profesor, atendiendo los tres ejes (físico, intelectual y emocional), y quien mejor que uno mismo hacerlo y no esperar que alguien más lo haga. Tomando en cuenta que la salud humana se ve reflejada en los estudiantes por el poder sugestivo del profesor en la vida escolar, siendo ejemplo el maestro.

La profesión de maestro es la más difícil y noble de todas, al maestro se le tacha en ocasiones de charlatán, de hombre sin ideales, de perezoso y si es permitida la expresión, de recibir un sueldo sin el mayor esfuerzo, desconociendo en el mayor de los casos el esfuerzo que implica el ser maestro.

El priorizar las actividades, darles un valor de importancia y llevarlo a la práctica es fundamental para ser felices en la vida, obviamente requiere de un enorme esfuerzo personal y cambiar algunos hábitos, todo con el fin de mejorar día con día.

## Referencias bibliográficas

Cladellas, R. y Martín, M. (2010). La gestión del tiempo de los profesores universitarios en función de la modalidad educativa: sus efectos psicosociales. *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 297-310. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3206697>

Covey, S. R. (1989). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.

Farfán, M. E. (2017). El papel de la MEB en la profesionalización del docente. Una mirada desde los valores y actitudes profesionales de alumnos. En: C. Alániz-Hernández (Ed.). *Docencia: desafíos de una profesión en construcción* (pp. 87-114). Universidad Pedagógica Nacional.

Forsyth P. (2019). *Cómo administrar su tiempo*. Consultado el 29 de octubre de 2020. Disponible en: <https://www.leadersummaries.com/ver-resumen/como-administrar-su-tiempo#>

Fregoso U. A. (2007). *Saber y creer*. Tomo I. Universidad Autónoma Chapingo.

Jiménez, C. L. H. (2015). ¿Cómo organizan su tiempo los universitarios? *Revista de Investigación Psicológica* (14), 97-108. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322015000200008](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322015000200008)

Mackenzie R. A. (1976). *La trampa del tiempo: administración del tiempo del ejecutivo*. Editora Técnica S. A. México.

Medina C. V. R. (2019). El estrés y su influencia en la gestión pedagógica de los docentes de las instituciones educativas de nivel primario del distrito de Pomacanchi, provincia de Acomayo–Cusco. Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo.

Munroe, M. (2004). *Los principios y el poder de la visión*. Whitaker House.

Ortiz, G. A. (2020). El estrés laboral: origen, consecuencias y como combatirlo. *International Journal of Good Conscience*, 15(3), 1-19. [http://www.spentamexico.org/v15-n3/A8.15\(3\)1-19.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n3/A8.15(3)1-19.pdf)

Ponce, M. (2010). *Vigotsky para educadores*. Ediciones LETEC. México.

Ponce, M. (2011). *Cómo enseñar mejor: técnicas de asesoramiento para docentes*. Paidós. México.

Solá M. J. (1978). *Higiene escolar*. Trillas. México.

Vázquez, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4262373>

Mario Castelán Lorenzo

mcastelanl@chapingo.mx



# Percepciones de los docentes universitarios sobre la interacción en las clases virtuales: “Jóvenes enciendan sus cámaras”

Mónica Nelly Camargo Cuéllar • Pontificia Universidad Católica del Perú • camargo.m@pucp.edu.pe // César Paulino Uribe Neyra • Pontificia Universidad Católica del Perú • curibe@pucp.edu.pe

## Resumen

El estudio se ubica en la formación universitaria virtual en contexto de pandemia, lo cual significó un reto por la búsqueda de diferentes formas de asegurar la interacción entre docentes y estudiantes. La activación de las cámaras se convirtió en un aliado para tal interacción en la plataforma y la posibilidad de verificar el aprendizaje. Los objetivos de la investigación son, describir las percepciones de los docentes universitarios respecto de las condiciones para el desarrollo de clases en la virtualidad e identificar qué aspectos consideran los docentes universitarios favorecieron y dificultaron la interacción entre docente y estudiante.

La investigación con enfoque cualitativo parte del conocimiento de la realidad desde la percepción de los docentes. Los informantes son docentes de diferentes universidades de la región Lima y las regiones de Cusco y Ancash. Se aplicó la técnica del Focus group y la información se vaciaron en una sola matriz. Como resultados, los docentes consideran que sus respectivas instituciones han apoyado su labor a través de capacitaciones y comunicación. Asimismo, reconocen que su experiencia previa les permitió hacer frente a las nuevas exigencias.

Las conclusiones muestran la apertura de los docentes por asumir la docencia bajo condiciones desafiantes, como las adecuaciones de su cátedra bajo esta modalidad.

## Palabras clave

Interacción, flexibilidad para la formación, emociones





## Introducción

Cuando empezamos a conversar sobre la posibilidad de realizar este estudio, pensamos que tal vez sería reiterativo o redundante, con relación a lo que se sabía en el 2022 sobre docencia universitaria en condiciones de pandemia. No obstante ser conscientes de ello, no buscamos comprobar algo nuevo, sino precisamente, volver a colocar en la discusión académica, lo vivido en las etapas más duras de la actual pandemia, y extraer lecciones, que en su debido momento estuvieron muy presentes en eventos y publicaciones, y, que hoy parecen dejadas de lado. Creemos que el valor de este estudio está en re - generar, un espacio, una oportunidad para considerar las duras lecciones aprendidas. Por ello, mediante la aplicación de un estudio del contexto con el propósito de profundizar el conocimiento de la teoría y abrir su campo de acción, reflexionamos sobre lo hallado, confirmando nuevamente el dolor vivido, trayendo a la discusión y a los colectivos académicos la urgente necesidad de insertar y considerar lo aprendido.

## Desarrollo

### Reflexión teórica

La interacción docente-estudiante, en épocas pandémicas, ha sido un desafío en la educación superior debido a la necesidad de continuar con la formación universitaria, pero esta vez prescindiendo del espacio físico al que se estaba acostumbrado. Entonces, se fue testigo que la tecnología, a través de diferentes modalidades, recursos y herramientas, disminuyó la necesidad del acceso físico y a la comunicación presencial. En este contexto digital, Cáceres, Brändle y Ruiz San (2017) señalan que aparecen nuevas formas de vinculación afectiva, diferentes modos de asumir el compromiso y la implicación en las relaciones personales, identidades inciertas por el anonimato que permite la Red, y nuevos valores: visibilidad en la Red, popularidad versus privacidad, es decir, otras formas de influencia social ahora cobran protagonismo.

El aprendizaje en este contexto ha generado interrogantes en los docentes e instituciones sobre cómo hacerla efectiva para los cursos universitarios, desde ya una clase no sólo podría ser expositiva sino que, se debía buscar diferentes estrategias para promover la participación activa de los estudiantes. Como bien lo señalan, Capone y Lepore, (2021) y Pordomingo, E. y Gette (2023), surgieron entonces cuestionamientos respecto de las estrategias que deben adoptar los docentes para asegurar que sus estudiantes adquieran las mismas habilidades que con el aprendizaje presencial.

Para Fardoun, González, Collazos y Yousef (2020), en la educación virtual la interacción entre docentes y estudiantes se soporta por medio de los recursos tecnológicos, con ello ha disminuido de sobremanera la posibilidad de contar con el lenguaje gestual, corporal, oral y la comunicación en tiempo real, lo cual pudo significar un reto para

los docentes y su necesidad de asegurar que la información sea comprensible a sus estudiantes. Por otro lado, en el sistema educativo se sabe de docentes que cuentan con poca formación tecnológica para desempeñar su rol en la modalidad virtual. Por ello es importante que los equipos docentes se capaciten anticipadamente sobre herramientas y recursos virtuales de tal forma que, en el desarrollo virtual de la oferta académica, no queden truncados los procesos formativos y menos, excluir a estudiantes con poca o ninguna posibilidad de acceso.

De acuerdo con los aportes de Cano (2021) el trabajo remoto, término que emplea, implica al menos tres elementos en interacción y acoplamiento permanente: la persona (y su entorno), la infraestructura tecnológica (y su contexto) y los procesos y metas corporativas, tomados en el presente estudio, como las organizaciones educativas. El estudiante se convierte en una persona sensible y expuesto a diferentes situaciones y condiciones del contexto, que pueden determinar su óptimo desempeño si se ha logrado la concentración y eficiencia en el desarrollo de las actividades, previo compromiso con su formación.

Respecto de la infraestructura tecnológica se puede destacar que las posibilidades de los estudiantes universitarios son heterogéneas, algunos contaban con laptops y computadoras, además de sus dispositivos móviles. Pero también hubo y hay estudiantes sin ninguna posibilidad de acceso a algún dispositivo tecnológico en sus hogares (computadora o teléfono móvil) y/o conexión a Internet.

Cabe mencionar, que el trabajo remoto, si se dispone de los recursos tecnológicos, ofrece muchas ventajas tanto para las empresas como para las personas. Las actividades se desarrollan sin una ubicación, horarios rígidos, trabajar en cualquier momento, cualquier lugar y a cualquier hora han sido los logros más destacados (Montaudon, et.al., 2021 citado en Pinto, Montaudon & Yáñez, 2022). Sin embargo, estos pudieron haber repercutido en la vida personal y el balance entre el trabajo y el tiempo en el hogar.

### Metodología

La investigación con enfoque cualitativo parte del conocimiento de la realidad desde la percepción de los docentes para su interpretación y análisis, sin generar modificaciones (Álvarez-Gayou, 1017). Iño (2018) destaca un vínculo entre este enfoque y la investigación educativa reconociéndose como un estudio del contexto con el propósito de profundizar el conocimiento de la teoría y apertura su campo de acción.

Los informantes fueron tres docentes de la región Lima y tres de regiones Cusco y Ancash. Para su selección se aplicaron los criterios de inclusión, como: con más de cinco años de docencia y que hayan ejercido durante la pandemia.



Se aplicó la técnica del Focus group con el instrumento guía de focus group la misma que constaba de dos preguntas y en torno a ellas. Se elaboraron matrices para el vaciado de la información y su posterior interpretación y análisis en torno a los objetivos de la investigación:

### Matriz de hallazgos

Etapas Categorías	INICIO DE PANDEMIA (Aprendizajes – reacciones)	A dos años de pandemia: lecciones
<b>Percepción del contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creencia que la situación de pandemia era de corto duración</li> <li>Durante el 2020 los contagios y las muertes eran muy frecuentes en familiares de estudiantes y también estudiantes perdieron la vida.</li> <li>Muchos estudiantes abandonaron sus estudios por enfermedad de ellos y ellas o de algún familiar y también por dificultades económicas.</li> <li>No existían universidades que tuvieran 100% de experiencia en educación virtual. Fue un cambio drástico pasar a la educación en ambientes virtuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para el tercer semestre ya todos los docentes eran hábiles para resolver los problemas tecnológicos.</li> </ul>
<b>Principal dificultad en el ejercicio de la docencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No verles la cara, no estar cerca, no poder ver para ofrecer una retroalimentación.</li> <li>No ejercer la docencia como un acto de afecto.</li> <li>Haber tenido estudiantes que nunca se conocieron personalmente.</li> <li>No pudo realizar un acompañamiento cercano, de contacto, mirar de cerca a la persona a través de herramientas virtuales</li> <li>Hablarle a una máquina.</li> <li>Sensación de hablar solo.</li> </ul>	
<b>Socio emocional:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tensión, estrés, incertidumbre, tristeza fueron característicos en los estados socioemocionales de los docentes.</li> <li>Abrumados por la preparación y el planeamiento de los recursos.</li> <li>Soporte familiar jugó un rol importante, los hijos, tu esposo, a tu esposa, cerca, de repente abrazarlos a ellos ha sido un soporte socioemocional. igualmente, los familiares.</li> <li>En la docencia ser el soporte para los demás, hasta para tus colegas</li> <li>Uno como docente es un ser humano que necesita también ese apoyo</li> <li>La música, algún instrumento musical, disfrutar de los hobbies, fueron soportes importantes</li> </ul>	

Etapas Categorías	INICIO DE PANDEMIA (Aprendizajes – reacciones)	A dos años de pandemia: lecciones
<b>Docencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacitaciones intensas para poder dar respuestas a las demandas y exigencias de la virtualidad.</li> <li>Implicó reorganizar tiempos, horas de dedicación, preparación de materiales y recursos</li> <li>Implicó también, conocer de cerca realidades, situaciones en cámara abierta</li> <li>El número de estudiantes en clases determinó la mejor o menor utilización de los recursos tecnológicos.</li> <li>Difícil el control y el monitoreo de actividades de aprendizaje.</li> <li>Sesiones de aprendizaje de muchas horas (4 - 5 hora) continuadas hicieron difícil captar la atención de los estudiantes. En algunas situaciones lograr que las cámaras estén encendidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se ha aprendido a cómo generar nuevos materiales, buscar más información en el sistema y cómo conectarse con ellos no solamente en la ha Ha enseñado a ser mejores personas y profesionales a pesar de todo lo que hemos vivido</li> </ul>
<b>Condiciones y aprendizajes en los estudiantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se percibe interés cuando las cámaras están encendidas, y observas en sus expresiones faciales y otros signos de lenguaje que están comprendiendo.</li> <li>Limitaciones en el aprendizaje de los estudiantes en materias que requieren de laboratorio y prácticas in situ, como medicina e ingenierías.</li> <li>Limitaciones en la conectividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poder asumir nuevos retos en contextos adversos.</li> </ul>
<b>Tecnológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desconocimiento uso de plataformas: Zoom – Blackboard - otras</li> <li>Desconocimiento del uso de recursos tecnológicos</li> <li>Equipos insuficientes: laptops – PC – Tablet – Celulares Smartphones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer la importancia de la capacitación y la necesidad de seguir apostando por la formación continua.</li> </ul>

### Análisis y discusión

Sobre las percepciones de los docentes universitarios respecto de las condiciones para el desarrollo de clases en la virtualidad, hubo coincidencias relacionadas con la necesidad de formarse sobre uso de plataformas virtuales y herramientas para poder ser utilizadas en las clases. Reconocen que las universidades donde han laborado han apoyado su trabajo docente y les han brindado facilidades para el acceso a los talleres de fortalecimiento docente.

Un aspecto relevante, es que los docentes previamente conocían algunas herramientas virtuales y plataformas para la formación on line debido a la formación continua y ex-



perencias laborales bajo la modalidad virtual, esto les permitió ir con mejor posicionamiento frente a la exploración de recursos y su posterior incorporación a la clase.

La tensión, estrés, incertidumbre, tristeza fueron característicos en los estados socioemocionales de los docentes, no sólo desde su propio ámbito personal/ familiar, sino también en el rol docente. Algunos manifestaron haber contenido emocionalmente a sus estudiantes producto del duelo o las preocupaciones económicas que los agobiaba. La interrelación docente-alumno ahora tenía matices mucho más humanos en el marco de la empatía, tolerancia y respeto.

El trabajo de planificación curricular y otros acuerdos para asegurar la adecuada y permanente formación de los estudiantes suponían muchas horas de dedicación por parte del docente, manifestaban que pareciera que no había límites en el horario. Inclusive, no tomar los alimentos en las horas y mantener posturas rígidas en horas, causaron malestares y dolencias, algunos que desencadenaron en problemas de salud.

Respecto al segundo objetivo, identificar qué aspectos consideran los docentes universitarios favorecieron y dificultaron la interacción entre docente y estudiante, se puede mencionar que, como aspectos favorables han sido definitivamente la postura de las universidades no sólo de capacitar, sino que además dotaron de equipos tecnológicos, acceso a internet y recargas para celulares de los estudiantes que menos recursos poseen. Con ello, se aseguró que estos pudieran conectarse y generar un espacio asegurado para la interacción, el diálogo, el acceso a los materiales a través del uso de la plataforma, e inclusive, la oportunidad de acceder a la información administrativa.

Como un aspecto en el que los docentes informantes coinciden que dificulta la interacción, está el poco soporte del internet para que los estudiantes pudieran encender sus cámaras y asegurar una comunicación sostenida con gestos, expresiones, saber si se está atendiendo a la exposición del docente y compañeros, etc. Manifestaron además que, al principio, fue muy difícil poder expresar muestras de afecto “sólo a recuadros negros” pareciera que las sesiones implicaban hablar sólo con la máquina al inicio, esto fue mejorando, pero no se logró contar con todas las cámaras encendidas. Incluso, llamar a los estudiantes en reiteradas veces pese a la aparente presencia en la sala, se convirtió en una acción desgastante.

La retroalimentación y las evaluaciones generaban expectativas a los docentes pero además dudas respecto si eran los estudiantes quiénes desarrollaban las actividades.

### Conclusiones

- » Los docentes se muestran preocupados por asegurar la interacción con sus estudiantes en donde lo académico es muy importante pero sin dejar de lado el componente humano, las emociones, la seguridad y crear un espacio de intercambio en las plataformas a través de los recursos idóneos para tal fin.

- » La fortaleza de los docentes por asumir su rol profesional y humano no ha tenido límites, por un lado asumen un compromiso con el diseño curricular y por el otro, se capacitan para el uso de las herramientas que permitirían la funcionalidad y desarrollo de dichos diseños.
- » Consideramos con mucha humildad que los docentes han consolidado lecciones aprendidas y que frente a situaciones similares, ellos podrían hacerle frente demostrando su vocación, entrega y su profesionalismo para con sus estudiantes.

### Referencias bibliográficas

- Cáceres Zapatero, M. D. y Brändle Seán, G. y Ruiz San Román, J. A. (2017) Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital. *Historia y Comunicación Social*, 22 (1). pp. 233-247. <https://doi.org/10.5209/HICS.55910>
- Cano M. J. (2021). Trabajo remoto y sociedad: Retos, realidades y recomendaciones de seguridad y control. *Revista Sistemas*, 162, 71-81. <https://doi.org/10.29236/sistemas.n162a7>
- Capone, R. y Lepore M. (2021). From distance learning to integrated digital learning: a fuzzy cognitive analysis focused on engagement, motivation, and participation during Covid-19 Pandemic. *Technological Knowledge and Learning*, 27(4), 1259–1289. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09571-w>
- Fardoun, H.; González, C.; Collazos, C. y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia. *Education in the knowledge society*, 21(17), pp. 1-9. doi:10.14201/eks.23437
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521971>
- Pinto López, I., Montaudon Tomas, C. M. & Yáñez Moneda, A. (2022). Condiciones de acceso a la tecnología para el trabajo remoto en México en tiempos de pandemia por COVID-19. *Vinculatégica EFAN*, 7(1), 179–193. <https://doi.org/10.29105/vtga7.2-55>
- Pordomingo, E. y Gette, M. (2023). Estudio cualitativo sobre la perspectiva de los estudiantes universitarios acerca de la educación virtual en contexto de pandemia. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, 13(1), 133-152. <http://dx.doi.org/10.19137/perspectivas-2023-v13n1a10>



# Ser Doctorante en Tiempos de Pandemia. Entre la heroicidad y la desesperanza

**Cecilia Medel Villafaña** • Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 San Luis Potosí  
cmedelv@enoi.edu.mx // **Lázaro Uc Mas** • Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 San Luis Potosí  
•lucm@enoi.edu.mx // **Carolina Hernández Mata** • Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 San Luis  
Potosí • chernandezm@enoi.edu.mx // **Alejandro Trejo Ávila** • Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241  
San Luis Potosí • atrejoa@enoi.edu.mx

## Resumen.

El 2020 quedó marcado como el año en que la humanidad tuvo que adaptarse a vivir una nueva realidad provocada por la pandemia de coronavirus. Para treinta y tres estudiantes de la tercera generación del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, de la región Noreste en México, también hubo un momento de complejidad, incertidumbre, caos y confusión. En este escenario, comprender su experiencia como profesores y estudiantes, tanto en el espacio personal como profesional, permitió visibilizar desafíos, retos, dificultades y logros en su formación. A partir de un grupo de discusión realizado en medio del confinamiento y utilizando las plataformas digitales, se recuperaron los discursos, y con la hermenéutica, como referente epistemológico se interpretaron los relatos en dos grandes momentos: la interpretación de la vida cotidiana y la interpretación profunda. En el lenguaje hecho discurso, y por tanto, obra proyectiva (Ricoeur, 2002, p. 95), se pudieron distinguir cuatro formas simbólicas que se asumieron como respuesta imprevista a la cotidianidad fracturada, como “modos de ser en el mundo”: 1. Espacio de aventura, 2. Los actos cotidianos como actos heroicos, 3. Mi Sentir en tu Sentir, y 4. Polvo en el viento.

## Palabras Clave

Doctorante, confinamiento, formas simbólicas, emociones.







## Introducción

Desde que se anunció a nivel mundial la pandemia por el Covid-19 en diferentes ámbitos de la sociedad se generó una diversidad de retos, dificultades y conflictos. El confinamiento mundial decretado causó la mayor interrupción de la modalidad presencial en la historia de los sistemas educativos. Cada país desarrolló una serie de acciones para ayudar a minimizar los efectos en el aprendizaje.

El Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores de la región noreste de México, de la Universidad Pedagógica Nacional, no fue la excepción. La necesidad de mantener la continuidad de sus módulos con la tercera generación optó por la virtualidad y la educación a distancia en su totalidad, para todos sus seminarios. Así, durante los primeros semestres, la pandemia transformó el espacio de implementación del currículo, haciendo visibles valores, saberes, significados, creencias, que cobraron mayor relevancia en el actual contexto. En este escenario, comprender la experiencia que los doctorantes vivieron en su doble dimensión, como profesor y estudiante tanto en el espacio personal como en el profesional, fue el propósito de esta investigación.

## Desarrollo

Por medio de un grupo de discusión (Barbour, 2013) realizado en medio de la pandemia, a través de medios digitales, se recuperó el discurso de esos doctorantes. Quien guio la discusión fue el coordinador regional del programa educativo. Se llevó a cabo el 18 de diciembre del año 2020 a las 17 horas, tuvo una duración de dos horas y media, y en él participaron 10 varones y 23 mujeres; las edades iban desde los 29 años hasta los 65 años, ocho de la sede de San Luis Potosí, 12 de Zacatecas, 10 de Nuevo León y tres de Tamaulipas.

En esta realidad incierta que genera la pandemia, el relato en el que se objetivaron los discursos de los estudiantes de doctorado fue la expresión de este ser en el mundo construido casi imperceptiblemente en el periodo pre-pandémico y que se visibiliza ante la fractura de esta cotidianidad por el confinamiento.

La hermenéutica como referencia metodológica y perspectiva epistemológica permitió la interpretación de esos relatos en dos momentos: la interpretación de la vida cotidiana y la interpretación profunda (Ricoeur, 2002). La interpretación de la vida cotidiana por los sujetos mismos es lo que Ricoeur llama interpretación de superficie, romántica o estructural. Sobre esta interpretación es necesario desarrollar otra hermenéutica cuyo objeto es comprender no sólo al individuo, al sujeto, al grupo en sí mismo en su cotidianidad, sino su lugar y proyección en el mundo en general (Thompson, 2002).

En la interpretación de la vida cotidiana, tres son los grandes aspectos donde se expresan las diferencias, cambios y reorganizaciones: espacios físicos inmediatos, el entorno general, y las relaciones con otros, incluyendo familiares. Visto de cerca significa un cambio

importante en las rutinas, procedimientos y protocolos que se establecieron antes de la pandemia, pues modificó toda la dinámica cotidiana preexistente. En cuanto a los espacios físicos inmediatos, se tuvieron que organizar para compartir con todos los miembros de la familia, esto no solo reconfiguró el orden físico de los muebles de la casa, sino que también, compartir espacios físicos y desdibujar horarios, funciones y actividades, tuvo implicaciones y ajustes de las relaciones personales y familiares.

El entorno general siempre queda a deber. La infraestructura que soporta a la familia muestra sus debilidades y pone en entredicho la relación entre el costo del servicio, los impuestos que se pagan y lo que se recibe en el hogar. Todos perciben la mala conectividad de internet y la escasez de recursos de sus familias o de las familias cercanas. La mayoría de los doctorantes son profesores de distintos niveles educativos y todos tienen alumnos en precarias condiciones que les impiden conectarse a la Red como ellos quisieran. En un momento en que la comunicación a distancia se vuelve fundamental, la carencia se hace más visible.

Los primeros dos aspectos son telón de fondo del tercero: las relaciones con los otros, incluida la familia, los amigos, la escuela. Antes de la pandemia las funciones estaban más o menos claras y delimitadas territorialmente. También los espacios físico-sociales estaban claros. La modalidad virtual borró fronteras entre las funciones sociales y entre los espacios.

Una especie de invasión a la intimidad siempre implica reacciones emotivas, la desigualdad entre los alumnos golpea las posibilidades del aprendizaje y la empatía surge como opción; la modalidad híbrida cuestiona los haceres docentes presenciales y sobreviene la desesperación. Desde aquí se puede hablar de construcciones significativas que no son únicamente sentir una emoción, ubicar una interacción o tener distancia de los objetos, son construcciones significativas porque las emociones generadas en las interacciones organizan de modo peculiar los objetos del mundo involucrados, las personas involucradas, y el estado emocional de la persona ante la nueva experiencia emotiva.

Esta reinterpretación es el esfuerzo por captar justamente el sentido de las acciones que relatan, la dirección implícita en la narración y es lo que permite reconstruir el proyecto de vida en curso de los doctorantes, es el esfuerzo por captar su ser-en-el-mundo (Ricoeur, 2002, p. 107) en el confinamiento, el proyecto de vida que se configura en la narración de las acciones, sucesos y eventos. Con estos elementos se pudo realizar la interpretación profunda y distinguir entre los doctorantes cuatro formas simbólicas a que da lugar la reorganización de la cotidianidad.

## Espacio de aventura

La celeridad de los cambios tomó por sorpresa a los doctorantes como a todos, pero asumieron la reconfiguración de la vida cotidiana como un proceso de aprendizaje y crecimiento personal, como un espacio para desplegar las habilidades, por eso



es de aventura, de picardía, de un atreverse a ser en un medio confuso y altamente indeterminado, pero enfrentado con la osadía de poder hacerlo.

En esta forma simbólica, los doctorantes se ven frente a un cambio repentino, para afrontarlo es necesario resaltar la importancia que tiene una buena motivación para el éxito de la enseñanza y el aprendizaje. En este espacio de aventura el entorno constituye un aspecto decisivo para alcanzar aprendizajes constructivos, significativos y activos donde el estudiante de doctorado y profesor desarrolla al máximo todas sus capacidades. Uno de ellos expresa *“Me gusta mucho adentrarme en cosas que desconozco, y caminar con gente que no conoces y te encuentras en el camino, y aprendes a caminar con ellos, y eso para mí es muy, es muy bonito.”* (D21, 2020)

Lo anterior derivó en la vivencia de espacios de aprendizaje para comprender cómo la mediación pedagógica podía tomar lugar fuera del aula, convirtiéndose en una oportunidad de mejora personal a través de los medios tecnológicos.

### Los actos cotidianos como actos heroicos

En situaciones extraordinarias las acciones se viven e interpretan como extraordinarias, por tanto, no es casual que las acciones y decisiones desplegadas sean significadas por los estudiantes del doctorado como actos cargados con fuertes connotaciones heroicas. Lo extraordinario obliga al replanteamiento de lo anterior y a la necesidad de la reorganización, esto implica la idea de lo heroico, de un “extrañarse a sí mismo” en el esquema de confinamiento. La situación obliga a este distanciamiento de la situación y de sí mismo y a regresar con la incertidumbre y la duda de ejecutar la decisión pertinente. Por eso la expresión de sobrevivencia: *“Ahí vamos, vamos sacando ciertas situaciones, ciertas condiciones. Yo digo que es un mundo de sobrevivencia ahorita y a seguir adelante, a cuidarnos y a tener mucho cuidado con nuestra alimentación”*. (D15, 2020).

La noción de resiliencia ejemplifica la construcción de la nueva cotidianidad como una secuencia de actos cargados de heroicidad. Se vive una lucha, rendirse o continuar, es la vida del héroe.

### Mi sentir en tu sentir

Algunos doctorantes asumieron diferentes roles que les permitieron ser empáticos y actuar considerando su pensar y sentir al ejercer tanto de estudiante como de docente, y tomando la mejor decisión tras reflexionar qué es lo mejor para sus alumnos y qué es lo mejor para ellos. Para Campelia (2017) “La empatía es personal e interpersonal, es relacionarse con otros, formar o profundizar en las relaciones con el otro” (citado en Gomati, 2019, p.30).

Tras un confinamiento, un distanciamiento social, al parecer se ha fortalecido la empatía, ha sido necesaria porque no estamos cerca y por la necesidad de continuar la vida en la que nos dimos cuenta, son indispensables los otros, con el valor real de cada uno de ellos

pero también del nuestro, porque al ver a los demás, en realidad nos vemos a nosotros mismos.

### Polvo en el viento

Al inicio de la pandemia, la mayoría de la población enfrentó con miedo, con la incertidumbre sobre las diversas acechanzas de la vida cotidiana y las nuevas enfermedades que se salen del control del propio ser humano. Si nos reconocemos como seres vulnerables tal vez algunos se sientan desmotivados, cansados y frágiles. Más aún si se sobrelleva esta pandemia desde diferentes roles.

Enfrentar la vida privada y profesional cuando se vuelve una sola, es perder el espacio personal, se desfiguran los horarios, el tiempo de descanso y aquel dedicado a la familia. Los sentimientos de insatisfacción por exceso de actividades y por el cansancio aparecen, por lo que enfrentar la vida en estas circunstancias, y salir adelante: angustiada, sin esperanza, tener que ser por el estar ahí, o estar siendo sin estar siendo, solo haciendo para alguien en algún otro punto de la geografía social.

### Conclusiones

El 2020 quedó marcado como el año en que la humanidad tuvo que adaptarse a vivir una nueva realidad provocada por la pandemia de coronavirus. Para los estudiantes del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores también hubo un momento de complejidad, pero la situación de incertidumbre, caos y confusión obligó a resolver la situación de cualquier manera y de forma inmediata. En un santiamén, los doctorantes se enfocaron en la reorganización de casi todos los aspectos de sus vidas cotidianas; funciones y relaciones se vieron trastocados. Ser padre, hermano, docente, trabajador, alumno de un doctorado se desdibujaron en el apresurado proceso de adaptación, y reconfiguración de espacios, tiempos y sobre todo, relaciones.

Esta experiencia de ser en medio de una pandemia es regida por el contenido emotivo, pero no los mismos contenidos emotivos en cada sujeto, y por tanto, no los mismos significados. Cotidianamente implicó el cambio de los mismos aspectos (horas, espacios, funciones, relaciones), pero la forma de vivirlo, representarlo, significarlo, y su sentido proyectivo como realización del ser doctorante, es diferente. En el lenguaje hecho discurso, y por tanto, obra proyectiva (Ricoeur, 2002, p. 95), pudimos distinguir cuatro formas simbólicas que representan la experiencia cotidiana de la pandemia: ser aventurero, el héroe y los actos heroicos, el ser empático, y el polvo en el viento.

La emoción como estructurante de las formas simbólicas, de asumir el ser en el mundo salta por todos lados. La pandemia hizo visible que los discursos humanos como obras en proyección a veces se encuentran, y que en la confusión, incertidumbre, y caos generalizados, a veces solo queda el diálogo entre seres humanos, entre seres



simbolizantes donde algunos requieren más ayuda que otros, y en el que al final, todos aprenden a ser lo que quieren ser, pero sobre todo, solo queda una relación entre humanos, con diferentes obras en proyección, pero al final, humanas.

El espacio institucional es solo el medio para seguir construyéndose, y tal vez la oportunidad para develarnos ante nosotros mismos el proyecto profundo de ser en el mundo, que construimos cotidianamente. La necesidad de reconfigurarse es también una oportunidad de reconstruir otro ser, de reinventarse, tal vez el proyecto simbólico que se encarna no llene completamente la expectativa ni el deseo, tal vez todos debamos tener un poco de aventureros, de héroes, de mirarnos profundamente en el otro, y sufrir la desesperanza de un mundo que ya se fue con la pandemia.

### Referencias bibliográficas

- Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.
- Gadamer, Hans-Georg. (1998). Verdad y Método II. Edic. Sígueme Salamanca, España.
- Goleman, D. (2019). ¿Qué es la empatía? en Inteligencia emocional. Empatía. Barcelona- Reverté.
- Gomati, I., Blanco, L. (2019). Manual de empatía en la enseñanza. Herramientas dirigidas a educadores para relacionarse, entender y conectarse con el otro en el ejercicio docente. Bogotá: Javeriana
- Granda Carazas, S. (2006). La insatisfacción laboral como factor del bajo rendimiento del trabajador. Quipukamayoc, 13(26), 116-122. <https://doi.org/10.15381/quipu.v13i26.5405>
- Habermas, Jurgen. 1993. Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos. México. Edit. Rel.
- Han, B.-C. (2012). La sociedad del cansancio. Herder, Barcelona.
- Heller, Agnes. 1993. Teoría de los sentimientos. México. Fontamara.
- INEGI. (2015). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Obtenido de Encuesta Intercensal 2015: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx>
- Jeffrey, D. (2016). A meta-ethnography of interview-based qualitative research studies on medical students' views and experiences of empathy. Medical Teacher, 1-7.
- Mendiara, J. (1999). Espacios de acción y aventura. Revista Apunts. 56. (65-70)
- Naciones Unidas. (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Informe de políticas: la educación durante la COVID - 19 y después

de ella (Vol. 1, Issue 1). [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)

Ortiz Osés, Andrés. (1995) Mitología del héroe moderno. RIEV. Revista Internacional de los Estudios Vascos. Año 43. Tomo XL. N.º 2 (1995), p. 381-393. ISSN 0212-7016

Repetto, E. (1992). Fundamentos de orientación. La empatía en el proceso orientador. Madrid: Morata.

Ricoeur, Paul. (2002). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. FCE.

Rojas, N. (2019). Causas de la insatisfacción laboral. Orientación laboral. <https://revistadigital.inesem.es/orientacion-laboral/causas-insatisfaccion-laboral/#:~:text=Se%20puede%20definir%20la%20insatisfacci%C3%B3n,la%20personalidad%20de%20cada%20persona.>

Rubio, J. (2019, 08 de Marzo). La desigualdad tiene género. México: La cuestión social en México. <http://mexicosocial.org/la-desigualdadtiene-genero/>

Ruiz Cuéllar, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. Revista de Investigación Educativa, XXV, 280.

Thompson, Jhon B. (2002) Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. Universidad autónoma metropolitana. México.



# Educación remota de emergencia y sus efectos en la lectoescritura en niños indígenas

Verónica Maldonado<sup>10</sup> • maldonadogabriela282@gmail.com // Azucena Bastidas<sup>11</sup> • mbastidasc@ups.edu.ec

<sup>10</sup>. Estudiante de pregrado de la Universidad Politécnica Salesiana. Quito.

<sup>11</sup>. Docente de las carreras de Educación Básica, Educación Inicial y Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. Quito.

## Resumen

La pandemia ocasionada por el Covid-19 permitió observar de una manera clara diferentes escenarios como: la desigualdad socioeconómica y las brechas educativas. Esta investigación fue trabajada con una metodología cualitativa con tres técnicas diferentes como: entrevistas, diarios de campo y un grupo focal. El objetivo fue analizar los efectos de la educación remota de emergencia en los procesos de la lectoescritura en niños y niñas. Durante la emergencia sanitaria se dio paso a la educación remota de emergencia en las escuelas y colegios, a la que no pudieron ingresar todos los estudiantes del sistema educativo. Los estudiantes que no contaban con la conectividad trabajaron en base a guías que fueron propuestas por el Ministerio de Educación, que debía ser desarrollada de manera autónoma en sus hogares. En el caso de los niños indígenas el problema fue más evidente, ya que tenían problemas con la decodificación de palabras, porque se les dificultaba el reconocimiento de grafemas y fonemas en la lectura y escritura. A modo de conclusión se destaca el retraso de conocimientos de los estudiantes al no haber adquirido las habilidades básicas de lectura y escritura de acuerdo a la edad, situación que se agrava en los estudiantes indígenas a causa de la interferencia del lenguaje, ya que manejan su lengua materna el quichua como parte de su identidad comunitaria y la segunda lengua el castellano. El estudio puede ser la base para futuras investigaciones.

## Palabras clave

Educación remota de emergencia, lecto-escritura, comunidad indígena, interferencia del lenguaje.





## Introducción

En febrero del año 2020 se anunció el inicio de una pandemia debido al virus Covid-19 y en Ecuador al igual que en otros países se decretó distintas medidas, como la cuarentena, el toque de queda con horarios determinados, distanciamiento y el uso de mascarillas. Durante ese tiempo se evidenció diferentes problemáticas que existían, pero, fueron fortalecidas durante la pandemia como: la desigualdad social, económica, violencia intrafamiliar, brechas educativas y digitales; y como respuesta a la educación se presenta la educación remota de emergencia (ERE) (Hodges et al., 2021).

Alejarse de las aulas y separarse de sus amigos, sin un previo aviso, fue difícil para todos, en especial para aquellos que pertenecen a una cultura indígena y no cuentan con los recursos necesarios, porque sin duda alguna las instituciones educativas son espacios en los que los estudiantes no solo aprenden contenidos educativos y científicos; porque también les permite crecer de manera personal, emocional y social. Al hablar de niños indígenas también se debe entender lo que es una comunidad indígena. Al respecto se puede mencionar que es un espacio en el que viven personas que comparten tradiciones, cultura y tienen una lengua materna que los une. (Sánchez Parga, 2013) (Herrán Gómez, 2017).

La investigación se llevó a cabo en el *Punto del Encuentro Cutuglagua* desde septiembre del 2021 hasta el mes de mayo del 2022. Se trabajó con niños que pertenecen a comunidades indígenas de Cotopaxi y Chimborazo, sin embargo, han migrado con sus familias en búsqueda de mejores ofertas laborales.

Mediante varias observaciones se pudo notar que había niños de 8 a 10 años que no podían leer ni escribir, esto se evidenció durante las horas de clase que eran desarrolladas por las profesoras a cargo, existieron inconvenientes con el reconocimiento de grafemas y su correspondiente fonema, porque cuando la docente dictaba distintas palabras había letras que podían ser confundidas, desconocidas o incluso dudaban de su existencia. Al tener en cuenta la edad de los estudiantes debían estar a nivel lector en la etapa alfabética, es decir, ya son capaces de distinguir letras e interpretarlas y a nivel escritor deben encontrarse en la etapa alfabética en la cual ya deberían identificar el sonido de las letras y ser capaces de mezclarlos, pero según lo observado los niños estaban en una etapa pre silábica.

Este problema se agudizó al no existir un proceso pedagógico adecuado en las clases virtuales que eran dictadas en castellano y por el desinterés de las familias en orientar y apoyar los procesos de lectoescritura. Además, por las condiciones provocadas por la pandemia, los niños reforzaron su lengua materna, ya que pasaban más tiempo en el núcleo familiar y la comunicación se desarrollaba mayoritariamente en lengua quichua.

## Desarrollo

### Proceso de enseñanza aprendizaje

El proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) está presente en la educación de las personas, es decir, es un procedimiento que permite transmitir conocimientos sean específicos o generales sobre un tema y por añadidura hay dos sujetos importantes: docente y dicente o estudiante. Sin embargo, el aprendizaje de la lectoescritura es considerado como uno de los más importantes en la vida, ya que es considerada como el motor del desarrollo cognitivo, el lenguaje y la inteligencia. (Woolfolk, 2010). Estalayo y Vega (2003) proponen una clasificación de métodos que tienen sus ventajas y desventajas en su implementación. Al aprender a escribir el niño lo primero que estudia son las grafías y su trazo. Cuando ya empieza a leer tiene en cuenta la grafía y el fonema, es decir que une las dos y al practicar obtiene una fluidez en su lectura. Cuando aprenden a escribir logran reconocer cada grafía y la puede relacionar con su fonema. (Romero, 2018) (Estalayo & Vega, 2003)

### Educación remota de emergencia

Desde que inició la emergencia sanitaria debido a la pandemia por el COVID-19 el sistema educativo optó por una modalidad de estudio diferente, teniendo que acostumbrarse a las nuevas condiciones de estudio, lecciones, trabajos y la interacción con sus compañeros mediante una pantalla. (García & De la Flor, 2016). Esta modalidad de estudio le permite a la educación innovar y trabajar en base a la flexibilidad, integralidad, inclusión y diversidad.

### Interferencia del lenguaje

La interferencia del lenguaje es evidenciada cuando existe la presencia de dos lenguas que tienen diferentes características sea en sus fonemas y en sus grafemas, lo que dificulta la comprensión de diferentes temas que son enseñados en la educación formal. Una de las causas de este problema de la interferencia de la lengua es la migración de las personas indígenas a la ciudad lo que genera y produce la necesidad de aprender el castellano para poder desenvolverse en las actividades cotidianas, educativas, sociales y culturales.

Aprender una lengua distinta a la que manejamos desde que nacemos es un proceso complejo, porque al aprenderlo se debe tener en cuenta la forma, uso y contenido. Durante la investigación se pudo notar la presencia del bilingüismo sustractivo que se da cuando una de las lenguas es más valorada que la otra y en especial porque este aprendizaje se lo puede percibir como una amenaza en su identidad. (Acosta, 2017).

### Procesos educativos en las comunidades indígenas durante la pandemia

La pandemia permitió observar las diferencias sociales y económicas de manera clara. Uno de los casos es lo que se presentó en las comunidades indígenas. La educación



de estudiantes indígenas fue dada de dos maneras distintas, un ejemplo de esto es lo que sucedió con los niños que asistían al *Punto del Encuentro Cutuglagua*, a pesar de que su conectividad a clases no se daba de una manera regular sea por el espacio o por la distancia, pudieron experimentar y vivir la nueva modalidad de estudio. Mientras que niños indígenas que vivían en comunidades alejadas no contaron con un medio tecnológico con el que pudieran conectarse a clases por ende utilizaron las “Guías de Actividades” que eran entregadas por los docentes una vez a la semana, debía ser trabajada de manera autónoma sin acompañamiento del docente.

### Metodología

Se trabajó con una metodología cualitativa, ya que como menciona Gurdian (2007) permite trabajar con las personas y conocer a la situación o fenómeno que se quiere estudiar, comprender, explicar e interpretar y detallarlo para cada una de las personas. Las técnicas que se utilizaron fueron tres: la entrevista, la observación y los grupos focales. Peralta (2009) menciona que la entrevista permite recoger datos sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, las entrevistas en profundidad siguen el modelo de la conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. Se trabajó con 4 docentes y 4 padres de familia y para realizar las entrevistas se tuvo en cuenta un modelo de preguntas para los entrevistados. En el caso de los niños se utilizó la técnica de los grupos focales, ya que como mencionan Hamui & Varela (2013) esta es una técnica que permite captar la información de varias personas a la vez. Al tener en cuenta la edad de los niños con los que se trabajó, no se obtendría mayor información en una entrevista, porque un infante no dará más información que un sí o un no, pero es más fácil saber cómo se sienten mediante esta técnica, además que para llevarla a cabo se contó con un permiso verbal por parte de sus representantes.

### Principales resultados

Las docentes entrevistadas coinciden que una de las consecuencias más fuertes que dejó la pandemia fue la deficiencia en la lectoescritura. Varelo et al (2020) resaltan que es un verdadero reto enseñar durante la pandemia, por distintos factores como la conectividad y la disponibilidad de un dispositivo inteligente.

Se evidenció que los estudiantes que asistían al Punto del Encuentro no contaban con el acompañamiento de su familia para realizar las tareas escolares, ya que para para la gran mayoría de las familias, la educación no es una prioridad. Los intereses son más económicos en cuanto a la obtención de ingresos de todos sus miembros. La ERE fue una solución parcial, porque fue implementada sin conocer la realidad de todos los estudiantes y sus posibilidades.

Existieron muchos temas que no fueron profundizados ya que, en lugar de tener una clase con su debido proceso pedagógico, solo se daban indicaciones de las actividades, y la retroalimentación ya no era parte de la clase. A los 8 años los niños deben tener una lectura fluida al igual que su escritura, sin embargo, se notó que la lectura y escritura se limitó a palabras básicas, es decir, que el conocimiento no es coherente a la edad y tampoco a lo que establece el Ministerio de Educación en el currículo.

Además, se identificó un factor que intervino en la adquisición de la lectoescritura y tiene que ver con la interferencia del lenguaje, ya que, al pertenecer a una comunidad indígena, los niños manejan el quichua como lengua materna, y al mismo tiempo aprenden dos lenguas diferentes como el castellano y el inglés en las instituciones educativas por lo que se evidenció serias deficiencias en el área de lengua y literatura. Ahora bien, se puede resaltar que las personas de las comunidades de Chimborazo y Cotopaxi que residen en Cutuglagua mantienen una dinámica comunitaria porque no perdieron sus costumbres, tradiciones, creencias y en especial siguen practicando su lengua materna la misma que es transmitida a sus hijos, ya que es el medio comunicativo que les permite expresarse de manera natural.

### Reflexión final

A la edad de los 8 y 10 años a nivel lectoescritor se espera que los estudiantes manejen una lectura fluida y su escritura debe ser más elaborada, sin embargo, se pudo notar el retraso de conocimientos. Por otro lado, la interferencia del lenguaje ahondó este problema, ya que al existir dos lenguas que son diferentes, se generan inconvenientes, esta dificultad se incrementó al no existir un proceso pedagógico adecuado por parte de las docentes que genere un aprendizaje significativo en esta área de Lengua y Literatura. La pandemia dejó varias consecuencias dentro de la adquisición de conocimientos siendo el resultado de un proceso pedagógico inconsistente en las aulas ya que la enseñanza se limitaba a la explicación de consignas.

### Referencias Bibliográficas

- Acosta, L. (2017). Clasificación y tipos de bilingüismo. Más allá de una lengua . *INESEM Bussines School*. <https://bit.ly/3lU1g4j>
- Cunduri, M. (2009). *Uso de los morfemas en el habla kichwa de Columbe*. (1er ed.) Universidad de Cuenca & UNICEF. <https://bit.ly/3lwq2pV>
- Delors, J., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M., & Nanzhao, S. Z. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. 1-47 <https://bit.ly/2Hfsbdd>



Estalayo, V., & Vega, R. (2003). *Leer bien al alcance de todos: El método Doman adaptado a la escuela*. Biblioteca Nueva. <https://bit.ly/3m03xSA>

García, A., & de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129–149. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>

Gurdián Fernández, Alicia. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. IDER. <https://bit.ly/3xVsJfR>

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación En Educación Médica*, 2(1), 55–60. <https://bit.ly/3kvP4xn>

Herrán Gómez, J. (2017). *Trabajando con la gente. Comunicación-acción-participación en comunidades indígenas de los Andes ecuatorianos*. (1 ra ed). Abya-Yala.

Hodges, C. B., Fowler . (2020). The covid-19 Crisis and Faculty and Members in Higher Education. From Emergency Remote Teaching to Better Teaching through Reflection. *Open Journals in Education*. 5(1) 118-122 <https://bit.ly/3Z5AkUX>  
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377>

Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33-52. <https://bit.ly/2mTJKFL>

Sánchez Parga, J. (2013). *Qué significa ser indígena para el indígena: Más allá de la comunidad y la lengua*. Abya- Yala. <https://bit.ly/3YWveu7>

Tunnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. <https://bit.ly/2YmoEvk>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11 ed.). Pearson Educación. <https://bit.ly/2l2QXsU>

Verónica Maldonado  
[maldonadogabriela282@gmail.com](mailto:maldonadogabriela282@gmail.com)

Azucena Bastidas  
[mbastidasc@ups.edu.ec](mailto:mbastidasc@ups.edu.ec)



# Disfonía y su relación con las condiciones de trabajo del docente en tiempo de pandemia COVID 19, divulgación de hallazgos

Gladys Verónica Llano Zhinin • Universidad Central del Ecuador – Facultad de Filosofía Letras y Ciencia de la educación • gvllano@uce.edu.ec ; gladysnivelacion@gmail.com

## Resumen

El presente trabajo aborda las disfonías de los docentes a raíz de la pandemia de COVID 19 y cómo estas se relacionan con las condiciones de trabajo. El marco teórico es un componente fundamental de cualquier trabajo académico, donde define a la disfonía como un trastorno asociado a la voz. Se emplean diversas fuentes como libros especializados, artículos de revistas entre otros. El objetivo es analizar las características de la disfonía en docentes, y su posible relación con las condiciones de trabajo actuales, en un contexto postpandemia. Para ello, se realiza una revisión exhaustiva de la literatura científica, complementada con una entrevista a dos especialistas en trastornos de la voz, uno de ellos es ecuatoriano y la otra de nacionalidad argentina. La voz es una herramienta fundamental en el trabajo de los docentes, tal como señala García (2020). Sin embargo, existen diversas variables que pueden afectar la salud vocal de estos profesionales, como el elevado número de horas que el docente habla, el número de estudiantes con los que interactúan, la acústica del aula, entre otros. En conclusión, se puede ampliar la reflexión sobre la influencia de la legislación ecuatoriana en no considerar a la disfonía como una enfermedad laboral.

## Palabras clave:

Disfonía, Trabajo docente, pandemia COVID 19, prevención.







## Introducción

Son múltiples las afectaciones que ha provocado la pandemia por coronavirus Covid 19 en todos los países. El presente trabajo, en la época actual (postpandemia), aborda la disfonía. La disfonía es un “*trastorno cualitativo o cuantitativo de la fonación por causas orgánicas o funcionales*” (Real Academia Española, 2014)., considerando que lo fónico se asocia a la voz y a la palabra de los seres humanos.

Ciertas patologías que afectan la voz influyen en el desempeño de los profesionales que ejercen la docencia. La disfonía es más frecuente, especialmente en el contexto actual luego de la pandemia por coronavirus Covid 19, debido a la prevalencia de factores como el uso de mascarilla, espacios abiertos y distanciamientos sociales, ruidos ambientales, mal uso de las estructuras vocales, entre otras.

El marco teórico tiene como finalidad ampliar la conceptualización de la disfonía, considerando las diversas perspectivas existentes en la literatura científica que aborda el tema, y se complementa con los aportes de los especialistas en trastornos de voz que son entrevistados.

Como tesis, la disfonía provoca molestias y dificultades en la emisión de la voz. Existe un desconocimiento de técnicas vocales y medidas preventivas necesarias en esta etapa post pandemia; y es bajo el índice de docentes que acuden a los especialistas. El trabajo recoge los avances de una investigación en curso adaptada a docentes de la Universidad Central del Ecuador.

## Desarrollo

A continuación, se presenta un resumen narrativo del proyecto “Autopercepción y cuidado vocal en docentes”, llevado a cabo en la Universidad Antonio Nariño. En este estudio se aplicó una encuesta de autopercepción vocal a 195 docentes, cuyos resultados indicaron un alto riesgo de patologías en docentes entre 20 y 55 años.

Entre las causas identificadas se encuentran el esfuerzo vocal, el uso constante de voz proyectada, el elevado número de estudiantes por salón y la acústica deficiente en el salón de clases. Sumados los malos hábitos vocales como el carraspeo, la escasa hidratación y la falta de pausas vocales, así como el consumo de sustancias como el café, el alcohol y los cigarrillos y los factores externos, como los cambios de temperatura (Romero, 2020).

Acerca del uso de la mascarilla, a raíz del COVID 19 el empleo de este implemento es un requisito de prevención. Sin embargo, usar este implemento puede causar una disminución de audibilidad, por lo que el docente debe elevar el tono de voz (Macías & Macías, 2021). *Sauca* indica que los estudios son insuficientes para aseverar la influencia del uso de mascarilla. Sin embargo, desde la percepción de los docentes la mascarilla les causa problemas (Sauca, 2020).

Autores como *Macías y Macías* añaden otras causas de la existencia de deficiencias propias en el uso de la voz, “*afectaciones por otras variables tales como género, edad, años en la docencia, molestias en la garganta, etc.*” (Macías; María & Macías, 2021).

*Rojas (2020)*, manifiesta que en muchos casos el nivel de autocuidado es bajo, sumado el desconocimiento de las posibilidades de usar diferentes estrategias antes, durante y luego de la jornada laboral, a fin de optimizar el uso de la voz (Rojas Barbosa et al., 2020). Los estudios demuestran la necesidad de prevenir la aparición de patologías con apoyo profesional de fonoaudiólogos y otros especialistas relacionados a este campo de acción. (Orellana et al., 2022). Frente a los beneficios, Ramos y otros indican que en muchos casos existe la motivación, pero no la voluntad de esforzarse para lograr los cambios necesarios para evitar que la disfonía alcance una categoría de crónica (Ramos et al., 2018).

Según *Romero*, profundizar este tema ayuda a superar las diferentes patologías o trastornos asociados con la voz. También permite generar acciones de capacitación y prevención para mejorar su salud y los resultados del trabajo (Romero, 2020).

## Metodología

Se emplea una metodología de modalidad básica, que es de revisión Bibliográfica-documental: el propósito permite “*sustentar teóricamente el estudio...*”, (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p.70). se emplean fuentes primarias y secundarias. (Bell, 2002, p.125). Constituye un estudio exploratorio que prepara el terreno para investigar problemas poco estudiados (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), a raíz del COVID 19. Se aplica una entrevista semiestructurada de 5 preguntas a dos profesionales relacionados con trastornos de la voz (terapeuta de voz y fonoaudióloga). Se decide emplear 3 preguntas para el presente trabajo. En la discusión se sintetizan las ideas principales de las preguntas seleccionadas.

## Análisis y discusión

A continuación se realiza una síntesis de una entrevista a dos especialistas: un terapeuta de voz ecuatoriano, 25 años ejerciendo su profesión; y una fonoaudióloga (que es el título equivalente al de terapeuta de voz) argentina, 11 años ejerciendo. Se contrasta luego con la información de autores que abordan el tema.

Para la presente investigación únicamente son analizadas 3 preguntas, que se sintetizan a continuación:

Primera pregunta: Dentro de su área de especialización en adultos, ¿qué porcentaje estimativo de pacientes relacionados a la docencia atiende en su consulta de manera anual? En especial después de la pandemia de COVID.



Especialista 1: Entre el 30 y el 40% de mis pacientes son docentes preescolares, escolares y universitarios. También hay profesores de canto y de técnica vocal.

Especialista 2: Dentro de mis pacientes adultos, por lo menos el 50% son docentes que acuden por las dificultades de la voz, tengan o no un diagnóstico.

Discusión: Dentro del análisis comparativo, se colocan los resultados individuales de dos especialistas en problemas de voz de distintos países. Uno habla de un porcentaje estimativo del 40%, mientras que la otra especialista habla de un 50%. Los profesionales de la educación durante la pandemia de COVID-19 también se han visto afectados en diversos ámbitos; lo que conlleva a la necesidad de realizar investigaciones en esta población (Ribeiro et al., 2020).

Segunda pregunta: ¿Cuáles son las molestias o problemas más frecuentes en los pacientes docentes que se relacionan con las disfonías?

Especialista 1: Las molestias más frecuentes van desde la más sencilla, la fatiga vocal, hasta las más graves, que son las disfonías recurrentes o pérdidas de la voz por periodos de tiempo cortos o por semanas. En una disfonía, generalmente les duele mucho el cuello, la zona de la laringe, por el sobre esfuerzo que realizan.

Especialista 2: Lo que primero aparece es la disfonía funcional, una disfonía donde no hay nada orgánico pero está la molestia. Son esas voces que raspan, que se sienten con ruido, y el paciente refiere dolor o que se queda sin voz.

Discusión: Los especialistas coinciden con Fajardo. La disfonía en el campo de la salud ocupacional puede estar asociada a sobrecarga vocal, ansiedad, ruidos que provoquen alzar la voz, situaciones de salud como las afecciones respiratorias por coronavirus Covid 19, entre otros (Fajardo, 2019).

Tercera pregunta: ¿En la actualidad la disfonía de voz en docentes puede ser considerada una enfermedad laboral, en este período post pandemia?

Especialista 1: Realmente dentro de las clasificaciones de los reglamentos ecuatorianos, no son consideradas como una enfermedad laboral, en base a un código que se llama CIE-10. Por tanto hay que tomar en cuenta que si vienen en un contexto del mal uso de la voz no entra en una calificación formal como enfermedad laboral. Es diferente la disfonía que viene de un contexto, como por ejemplo una cirugía de cáncer de tiroides. Entonces obviamente es una consecuencia de la cirugía, porque quizás se topó el nervio que regenta la cuerda vocal y eso generó una parálisis de la misma, entonces eso sí se califica como un problema que deja una secuela quirúrgica.

Especialista 2: Aquí en Argentina está legislado dentro de las enfermedades profesionales. Siendo la voz herramienta primordial del trabajo docente, la

presencia de una disfonía está claramente encuadrada dentro de las enfermedades profesionales, ya que la misma deviene del uso (o mal uso y abuso) dentro del ejercicio de la profesión, y está vinculada también con las condiciones de trabajo (cantidad de horas, características de las aulas, grupos de alumnos numerosos, etc.).

Discusión: La Organización Internacional del Trabajo (OIT) establece que los docentes constituyen la primera categoría profesional en riesgo de contraer enfermedades profesionales de la voz por el uso de voz proyectada, lo que repercute en su desempeño laboral, actividad diaria y disminuye su calidad de vida (Farías, 2018).

Además, la resolución 022 del **Ministerio de Trabajo en Ecuador**, en el Art. 1.- expresa: *“Determinar que la enfermedad del coronavirus (COVID-19) no constituye un accidente de trabajo ni una enfermedad profesional”* (Ministerio del Trabajo, 2020, p.2).

En Argentina: *“La Disfonía está incluida en la Ley de Riesgos del Trabajo como Enfermedad Profesional. Si un/a Docente padece Disfonía crónica, debe hacer una denuncia frente a la Superintendencia del Trabajo (SRT)”* (SUTEBA, n.d.)<sup>12</sup>

## Conclusiones

Dentro de los aportes, la bibliografía científica refleja interesantes resultados de cómo la disfonía influye en el desempeño docente y se relaciona con las condiciones de trabajo actuales. Entre las molestias comunes de la disfonía están la presencia de tos, sequedad de garganta y pérdida de voz.

Desde el punto de vista institucional, hay diferentes factores a la hora de intervenir en la mejora de esta patología. Los resultados indican que se debe prestar especial interés a la cantidad de horas que el docente habla en clases, al número de estudiantes en el aula, y tener en cuenta medidas preventivas que mejoren las condiciones de trabajo. El uso de las pausas vocales contribuye a manejar la voz de manera consistente, sin afectar el desempeño profesional.

Al contrastar la entrevista de los dos especialistas se destaca lo siguiente: en Ecuador, la legislación no considera la disfonía como una enfermedad laboral que afecte la calidad de vida de los docentes. En cambio, en Argentina es considerada una enfermedad laboral.

El presente trabajo se encuentra aún en construcción. pero ya se han identificado importantes hallazgos en relación con la necesidad de considerar la disfonía como un factor de riesgo en el ámbito laboral docente, y la importancia de implementar medidas preventivas en especial en este tiempo postpandemia.

Para finalizar, se sugiere continuar ampliando y profundizando las líneas de investigación acerca del tema de la disfonía en la población docente.

\

<sup>12</sup>. Consultado 31/03/2023.



## Referencias

- Fajardo, D. (2019). Peligros ocupacionales que influyen en la disfonía en docentes. *Revista Areté Fonoaudiología*, 19(2), 1–12. <https://arete.iberro.edu.co/article/view/1697>
- Fariás, P. (2018). Diagnóstico de la función vocal en la disfonía del docente enfoque de la CIF. *Diagnóstico de La Función Vocal En La Disfonía Del Docente Enfoque de La CIF*, 1–22. <https://revistas.iberroamericana.edu.co/index.php/arete/article/>
- García, N. (2020). *La voz del docente en tiempos de pandemia, efectos del uso de la mascarilla y la comunicación no verbal*.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación Las rutas cuantitativa cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Macías; María, & Macías, M. (2021). Percepción del desgaste de la voz en docentes de educación básica y bachillerato en una institución educativa privada. *Revista San Gregorio*, 129–144. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i47.1721>
- Ministerio del Trabajo. (2020). *Resolución N°2020-022*.
- Orellana, P., Zamora, A., & Garrido, F. (2022). Comparación de parámetros de la carga vocal mediante dosimetría en profesores. *Revista de Investigación En Logopedia*, 12(1). <https://doi.org/10.5209/rlog.75271>
- Ramos, N., Souza, B., Côrtes, A., & de Medeiros, A. (2018). Effect of the comprehensive voice rehabilitation program in teachers with behavioral dysphonia. *CODAS*, 30(4), 1–8. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017182>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.)
- Ribeiro, B. M. D. S. S., Scorsolini-Comin, F., Dalri, R. de C. de M. B., Ribeiro, B. M. D. S. S., Scorsolini-Comin, F., & Dalri, R. de C. de M. B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137–141. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Rojas Barbosa, D., Palacios Córdoba, S. Y., Piraján Cediél, M. I., Carlos, J., & Quevedo, A. (2020). Factores de riesgo asociados a la Disfonía Funcional en docentes activos del Colegio Luis López de Mesa de Bahía Solano (Chocó). *Agustiniana*, 64–72.
- Romero, Y. (2020). *Autopercepción y Cuidado Vocal en Docentes entre 20 y 55 años de la Sede Bogotá de la Universidad*.

Sauca, A. (2020). Consejos logopédicos en tiempo de covid. *Logopedia.Mail*, 80, 1–8.

SUTEBA. (n.d.). ¿Qué son las enfermedades profesionales?

Gladys Verónica Llano Zhini

[gladysnivelacion@gmail.com](mailto:gladysnivelacion@gmail.com)



# Docencia y maternidad en escuelas privadas

Alma Luz Valdés Martínez • almavm223@gmail.com • Martha Lucía Rivera Ferreiro • lriviera@upn.mx •  
Maestría en Desarrollo Educativo • Universidad Pedagógica Nacional. México

## Resumen

La presente ponencia constituye un avance parcial de investigación de corte cualitativo que intenta dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo actúan las instituciones privadas cuando las docentes se embarazan o tienen necesidad de permisos para atender a sus hijos menores? ¿Qué hacen, cómo responden las maestras cuando estas acciones son de rechazo abierto, sutil o velado? El objetivo es analizar las prácticas institucionales de escuelas primarias privadas frente al embarazo o la necesidad de las maestras de disponer de tiempo para el cuidado de los hijos, así como sus efectos en la toma de decisiones para continuar con su desarrollo laboral. Se recuperan investigaciones fundamentadas en enfoques feministas sobre las maternidades, la relación docencia-maternidad y el sexismo en las escuelas. Mediante entrevistas semiestructuradas, se recuperan testimonios de maestras que trabajan en escuelas privadas de la Alcaldía Magdalena Contreras de la Ciudad de México.

## Palabras clave

Docencia, maternidad, prácticas institucionales, política sexista, discriminación.





## Introducción

En México, durante el ciclo escolar 2021-2022, los docentes de escuelas privadas de nivel preescolar hasta secundaria sumaban 63,417. De estos, únicamente 6,124 eran varones mientras que 57,293 eran mujeres. En el caso de la Ciudad de México, 91% de docentes de escuelas privadas en el nivel primaria, son mujeres (SEP 2022).

Al inicio del confinamiento debido a la pandemia provocada por el virus SARS-Cov2, algunos medios pronosticaron que 4 de 10 escuelas privadas cerrarían definitivamente sus puertas, ya que su sostenimiento dependía de los padres de familia, quienes a su vez se vieron afectados por el recorte de salarios y en algunos casos, la pérdida de sus empleos (El financiero, 10 de agosto de 2020).

Un efecto colateral de esta situación fue la incertidumbre provocada en los docentes respecto a la posibilidad de conservar su fuente de trabajo, razón por la cual aceptaron trabajar a distancia cubriendo jornadas extenuantes y realizando múltiples labores administrativas demandantes, al tiempo que sus sueldos eran recortados por tiempo indefinido (AMNNC 2020). Las maestras, particularmente aquéllas que estaban embarazadas o tenían hijos pequeños, fueron las más afectadas.

Para estas maestras, aunque su ingreso fuese modesto, la docencia antes de la pandemia era un trabajo con tiempos y espacios de trabajo definidos. Durante el confinamiento, estos límites se difuminaron, el trabajo remunerado y el de la casa se traslapó; simultáneamente atendían la enseñanza, el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos. El horario escolar fue rebasado por mucho, además resultaba insuficiente para planear, seleccionar actividades, revisar tareas y aplicar evaluaciones, entre otras muchas actividades. En estas circunstancias, y de acuerdo con testimonios de algunas maestras que se embarazaron durante el confinamiento, cuando notificaron a sus empleadores, la respuesta osciló entre el rechazo y la solidaridad.

El interés en el tema surgió, como decíamos antes, al observar las condiciones precarias en las que de por sí trabajan las maestras de escuelas privadas. Si bien las leyes las protegen, las reglas formales no necesariamente se cumplen a cabalidad. Como documenta el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED 2015), las prácticas veladas o abiertas de discriminación laboral hacia las mujeres no han sido desterradas del todo en el ámbito laboral; los empleadores todavía las despiden o recurren a frases como “voy a perder dinero con tu incapacidad y los permisos que me pidas”, cuando las trabajadoras se embarazán, enviando un mensaje de desaprobación.

Respecto al trabajo de cuidados inherente a la maternidad, desde antes de la pandemia existía una crisis no reconocida (Azcárate, 2015); sin embargo, ésta se profundizó además de quedar evidenciada durante el confinamiento; las maestras no estuvieron a salvo de la sobrecarga de trabajo (Rivera, Guerra y González, 2021). Así lo documentan algunos reportajes periodísticos en los que se describen los malabares que tuvieron que realizar

las maestras que son madres para cumplir con su trabajo remunerado y al mismo tiempo atender a la familia y la casa durante la pandemia (Camarena, 2021)

La presente ponencia constituye un avance parcial de investigación que pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo reaccionan las instituciones privadas cuando se embarazan las docentes o tienen necesidad de permisos para atender a sus hijos menores? ¿Qué hacen las docentes de escuelas privadas que deciden embarazarse, ocultan o aplazan dar aviso a sus empleadores por temor a perder su trabajo? El objetivo es analizar las prácticas institucionales de escuelas primarias privadas frente al embarazo o el cuidado de los hijos, así como sus efectos en la toma de decisiones de las maestras respecto a continuar, interrumpir o posponer su desarrollo laboral.

## Referentes teórico-metodológicos

La revisión de investigaciones recientes se realizó a partir de las palabras clave asociadas al tema: docencia, maternidad, escuelas privadas. La búsqueda incluyó pero se amplió más allá del campo educativo, debido a que la mayoría de los estudios se enfocan en el nivel superior.

Las investigaciones revisadas se organizaron en los siguientes ejes analíticos: construcción social de las maternidades; feminización de la docencia; relación entre maternidad y docencia; prácticas sexistas en la escuela.

### Construcción social de las maternidades

La maternidad es entendida por algunas investigadoras como ese cúmulo de características que asocian a la mujer con el cuidado de otros (Romero, Tapia y Meza, 2020), mientras que para otras, no es un hecho individual, pertenece al ámbito de lo público ya que la socialización de la maternidad, de la crianza y el despertar la conciencia de que los hijos no son propios de la madre, sino de toda la sociedad, hace que el crecimiento y desarrollo de cada niño sea una responsabilidad colectiva (González J. González A. y Quiroga, 2017).

### Feminización de la docencia

La mayoría de mujeres en el sector educativo ingresan al mercado laboral considerando horarios que les permiten realizar labores docentes, domésticas y de crianza familiar (Aguirre, 2008).

En su categoría de *feminización de la profesión* Aguirre aborda la feminización de la docencia, como parte de una tradición en la que detrás de la decisión para formarse y dedicarse a esta profesión, está la posibilidad que ofrece para conjugar tiempos con la familia y la atención del hogar de las mujeres.

Los estudios de género que enfocan en el análisis de la mujer docente carecen de identificar la actividad laboral compatible con el embarazo y permite atender la



maternidad, contribuyendo a reforzar la idea de una mujer sin poder y toma de decisión reforzando la reproducción social hacia su feminización (Ojeda, 201).

### Docencia y maternidad

Los estudios agrupados en esta vertiente abordan la relación docencia y maternidad en el nivel universitario; estudian cuestiones como las estrategias de sostenibilidad de la relación familia-trabajo (Álvarez y Palacios, 2021), el impacto de la maternidad en el desempeño laboral de docentes universitarias (Colombia, Montañez, M. J., 2018) y las tensiones que genera la conciliación de estos dos ámbitos (Leiva, 2005). En educación básica, que es el nivel de nuestro interés, las investigaciones son escasas, abordan cuestiones como la maternidad de la enseñanza en el aula (Baeza, Roble y Pech, 2017)

### Prácticas y políticas sexistas en la escuela

La perspectiva se asocia del término de la sexualidad al introducirse a los discursos de poder y se constituye en una alternativa para observar a la tradicional organización de la producción, esta alternativa se denomina “Re producción de la organización”(Martel 2008), enfoca la mirada hacia las prácticas y políticas sexistas en instituciones como la escuela, sin considerar las condiciones diferenciadas para las mujeres y para los hombres que influyen en su productividad.

Desde una perspectiva micropolítica, Ball (1989) aborda el problema del sexismo institucional para referirse a cómo en la estructura escolar y en la práctica cotidiana de la vida de la organización, las mujeres están sujetas a la discriminación, al juicio y a la desigualdad de oportunidades en la cultura escolar de los centros educativos. A partir de la elaboración del estado del arte, se adoptaron las siguientes categorías de análisis:

*Discriminación por razón de género:* trato peyorativo basado en la concurrencia de condiciones que tienen una conexión directa e inequívoca con el sexo de la persona, como es el embarazo y la maternidad. La discriminación puede ser directa e indirecta, abierta o velada, interfiere a la hora de acceder o mantener un empleo.

- a. Discriminación indirecta por motivos de embarazo y maternidad pueden ser: interrogatorios sobre los hijos-as o planes de maternidad al solicitar el empleo; baja laboral inducida, interrupción del contrato por riesgos en el embarazo o la lactancia; incidencia velada sobre períodos de embarazo a conveniencia de las escuelas (no tener que pagar licencias ni tiempos no trabajados); sanciones económicas o repercusiones a mediano plazo cuando por motivos estrictamente biológicos, las maestras se ven obligadas a interrumpir sus actividades docentes; la maternidad como impedimento para no o factor que retarda promociones o se niegan estímulos. Obstáculos institucionales que intensifican e impiden la conciliación familiar y profesional; uno de ellos es el bajo salario o la carencia de apoyos para contar con servicios de cuidado (guarderías o niñeras).

- b. Discriminación directa como aquella que se materializa en las condiciones de trabajo, la desigualdad de oportunidades; entrevistas de trabajo sesgadas, salarios menores, criterios de selección en función de la maternidad (Rocha T. 2021).
- c. Acoso laboral y sus efectos físicos, emocionales y psicológicos que no se denuncian por miedo a la crítica, la revictimización, la pérdida de oportunidades laborales o de derechos
- d. Estereotipos de género: prácticas institucionales que condicionan las actividades realizadas por los individuos teniendo en cuenta su género, reafirmando una estructura patriarcal como forma de organización escolar. Por ejemplo, asignar comisiones o determinadas actividades únicamente a maestros, mientras que en las maestras se delegan actividades relacionadas con cuidar, servir, asistir o atender a otros. Comprende el reforzamiento del sexismo escolar por parte de unas maestras hacia otras, reafirmando los roles femeninos y estereotipos de género. Puede tomar la forma de crítica o presión directa sobre maestras jóvenes que se embarazan, poniendo en duda sus capacidades (Higuera, 2016; Flotats, 2014)

Mediante entrevistas semiestructuradas, se recuperan testimonios de maestras-madres que trabajan en escuelas primarias privadas de la Alcaldía Magdalena Contreras en la Ciudad de México, que se embarazaron durante o después del confinamiento. A partir de sus relatos se documenta cómo ingresaron al servicio privado, en qué condiciones trabajan, qué respuesta recibieron de las autoridades y/o dueños de las escuelas cuando informaron sobre su embarazo o han solicitado permisos para atender a sus hijos pequeños por motivos de enfermedad o cuidados.

### Resultados preliminares

Las prácticas sexistas persisten en forma velada en las escuelas, al igual que la discriminación indirecta. De acuerdo con los testimonios recabados, las maestras en esta situación responden de manera distinta; mientras algunas deciden renunciar al trabajo remunerado para dedicarse al cuidado de sus hijos, otras ocultan el embarazo el mayor tiempo posible. También se da el caso de que la escuela es la que decide prescindir de los servicios de las maestras, ya sea cancelando el contrato vigente o no renovándolo cuando se termina.

### Referencias

Agrupación Magisterial y Normalista Nuestra Clase. AMNNC (11 de mayo de 2020) Madres y Maestras: cómo viven la pandemia. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.mx/Madres-y-maestras-como-viven-la-pandemia>



Aguirre M. (2008) Género y sujetos de la educación. Un estado del conocimiento. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México Consultado en: [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_11/ponencias/1036-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1036-F.pdf)

Álvarez, E., & Palacios, A. (2021). El impacto de la maternidad en el desempeño laboral de docentes universitarias en Colombia. *Revista de Estudios de Género*, Vol. 10, No. 1, pp. 74-91.

Azcárate, J. (22 de septiembre de 2015) ¿Profesión? Docente, madre y ama de casa Recuperado de <http://laizquierdadiario.com/Profesión-docente-madre-y-ama-de-casa> 10 de noviembre de 2022.

Baeza S. Roble V. y Pech S. (2017). La conciliación de la vida laboral, familiar y personal de profesoras de una Universidad Pública del Sureste de México. *Revista Educación y Ciencia*, Vol. 6 núm. 47. Universidad Autónoma de Yucatán México. Pp 45-59. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/413>

Ball, S (1989) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Edición al español por Paidós Ministerio de Educación y Ciencia. España Buenos Aires y México. Pp 191-199.

Camarena, P (15 de mayo de 2021) Educar en pandemia. Tres maestras frente al salón virtual. Recuperado 11 de noviembre de 2022 en: <http://luchadoras.mx/educar-en-pandemia-tres-maestras-frente-al-salón-virtual>

Consejo para prevenir y eliminar la discriminación de la Ciudad de México (2015). Discriminación Laboral hacia la mujer en la Ciudad de México. Despido por embarazo. Consultado en: [https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/590/38a/296/59038a2963b85153517784.pdf?fbclid=IwAR3roz3WN\\_oe\\_phGmuDwzQebUw-lkQVzSYcGeo5FUnl9oysikFwGHDI513A](https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/590/38a/296/59038a2963b85153517784.pdf?fbclid=IwAR3roz3WN_oe_phGmuDwzQebUw-lkQVzSYcGeo5FUnl9oysikFwGHDI513A)

Flotats, A. (2014, marzo 8) Las ocho etapas de la discriminación laboral de las mujeres. Recuperado de: <https://www.publico.es/actualidad/ocho-etapas-discriminacion-laboral-mujeres.html>

González J. González A. y Quiroga N. (2017) Las madres y su rol educador: una experiencia de cambio desde la educación popular. *Revista Infancias Imágenes* vol. 16 No. 1 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia. Pp 25-42 <file:///C:/Users/SKU%2065601/Documents/Dialnet-LasMadresYSuRolEducador-6129684.pdf>

Higuera Camargo, A. (2016) La maternidad como factor del “techo de cristal”: estudio de caso en docentes de colegios oficiales de la localidad de Tunjuelito en Bogotá. Tesis de grado, Universidad La Salle. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1210&context=economia>

Leiva V. (2005) Maternalización de la enseñanza básica en el aula. *Revista electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*. Vol. 5. Universidad de Costa

Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Pp 1-24 <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720504002.pdf>

Martel M. (2007) Rememorando a las mujeres desde la teoría sobre organizaciones escolares. *Revista Currículum*. Universidad de la Laguna. España. Pp 89-104 Recuperado de: [https://riull.uill.es/xmlui/bitstream/handle/915/12087/Q\\_20\\_\(2007\)\\_04.pdf?sequence=1](https://riull.uill.es/xmlui/bitstream/handle/915/12087/Q_20_(2007)_04.pdf?sequence=1)

Montañez, M. J. (2018). Madres en el aula: Discursos de la maternidad en la docencia universitaria privada en Chile. *Revista Perspectivas de la Comunicación*, Vol. 11, No. 2, pp. 131-146.

Ojeda G. (2016) El profesorado y sus discursos en relación al género en escuela pública. Centro de estudios interdisciplinarios en etnolingüística y Antropología socio-Cultural papeles de trabajo N° 31. Julio. Universidad Católica de Maule. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco, Chile. Pp 93- 109 <file:///C:/Users/SKU%2065601/Desktop/lec2.pdf>

Ortiz A. “Regreso a clases; qué hacer con la inscripción y la colegiatura en escuelas privadas”. *El economista*. (2020) Nota periodística <https://www.economista.com.mx/finanzaspersonales/Regreso-a-clases-que-hacer-con-la-inscripcion-y-colegiaturas-en-escuelas-privadas--20200806-0079.html>

Rivera, L.; Guerra, M.; González, R. (2021) Madres-maestras enfrentando la pandemia. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Docente. Recuperado de [https://dppse.upnvirtual.edu.mx/images/RedesIB\\_Ponencia-130\\_Maestras-madres-enfrentando-la-pandemia.pdf](https://dppse.upnvirtual.edu.mx/images/RedesIB_Ponencia-130_Maestras-madres-enfrentando-la-pandemia.pdf)

Rocha T. (2021) «Caminar con pies de plomo». Estrategias de sostenibilidad de mujeres académicas ante la tensión familia-trabajo. *Revista Asparkía. Investigación feminista*. <https://uji.academia.edu/Asparkia%20ADaInvestigacion%20B3feministaRevista>

Romero M. Tapia E. y Meza C. (2020). Abanico de maternidades. Un estado del arte desde los aportes feministas. *Debate feminista* Vol. 59 Ciudad de México ene/jun Epub 30- Abr-2020 [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2594-066X2020000100143](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-066X2020000100143)

Sánchez A. advierte que 4 de cada 10 escuelas privadas cerrarán por educación a distancia. *El financiero* 10 de agosto de 2020. <https://www.elfinanciero.com.mx/empresas/advierten-que-4-de-cada-10-de-escuelas-privadas-cerraran-por-educacion-a-distancia/>

SEP Consultada el 10 de septiembre de 2022 <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/escuelas.html>

**Alma Luz Valdés Martínez**

[almavm223@gmail.com](mailto:almavm223@gmail.com)

**Martha Lucía Rivera Ferreiro**

[rivera@upn.mx](mailto:rivera@upn.mx)



# Condiciones institucionales para movilizar procesos formativos desde la escritura académica en posgrado

Luis Roberto Martínez Guevara • Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. México  
• martinez.luis@upnslp.edu.mx

## Resumen

Esta ponencia difunde avances de una investigación que contextualiza las aproximaciones sobre las experiencias de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB), impartida en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 en el municipio de San Luis Potosí, S. L. P., México, acerca de las condiciones institucionales para movilizar procesos formativos desde las prácticas de escritura académica en el posgrado. El antecedente mediato surgió por la advertencia de múltiples necesidades comunicativas del alumnado de posgrado para expresar de manera elocuente y sofisticada sus ideas a partir de la escritura académica (Hernández, 2009). El enfoque del proyecto es cualitativo, su concepción y análisis a partir de la teoría crítica (Giddens, 1993) y el método de investigación cooperativo (Heron y Reason, 2008). Para la recuperación de la información se implementó una estrategia auto-socio formativa (septiembre a diciembre de 2021), que consistió en un Colectivo de Escritura Académica (CEA). En marzo de 2022 se realizó un grupo de discusión para reconocer las experiencias del alumnado de la MEB en torno a cómo se suscitan las prácticas de escritura académica en la Institución. Las condiciones institucionales en la UPN, Unidad 241 sugieren procesos formativos desde la escritura académica asimétricos, desiguales y precarizados.

**Palabras clave:** Escritura Académica, Estudios de Posgrado, Formación de Profesores.







## Introducción

El grupo de discusión fue implementado en marzo de 2022 con el propósito de reconocer las experiencias del alumnado de la MEB en torno a cómo se suscitan las prácticas de escritura académica en la UPN, Unidad 241. La elección de la población que intervino fue mediante muestreo no probabilístico en la modalidad de cupo, al permitir la distribución de los participantes acorde con algunas características relacionadas con la investigación (Soler, 1999).

En el grupo de discusión (en adelante GPD), participaron cinco actuantes (cuatro mujeres y un hombre) bajo tres criterios de inclusión: 1) ser colaborador de esta investigación al participar en el Colectivo de Escritura Académica (CEA); 2) ser profesional de la educación y 3) ser egresado de la MEB. En total se utilizaron siete detonadores en torno a los procesos formativos, la experiencia en el CEA y la escritura académica como eje nodal del proceso indagatorio.

Los cinco actuantes expresaron sus comentarios sobre los temas sugeridos por la preceptora. Vivieron su experiencia discursiva de manera interesante e intensa. Propiciaron diálogo permitiendo fluir las aportaciones íntimas a la fabricación del discurso colectivo. Los actuantes respetaron los tiempos de intervención que de manera natural se fueron construyendo. Permitieron el habla con base en su comunicación corporal. Algunos momentos con su expresión oral, aunque fueron contadas ocasiones. En síntesis, fue un grupo de discusión vigoroso, bastante prolífico en intervenciones y bajo un enfoque de participación reflexivo. La duración del grupo de discusión fue de 66 minutos con 24 segundos.

## Condiciones institucionales durante su formación en la Maestría en Educación Básica

La formación en escritura académica advierte múltiples retos. La complejidad de escribir resulta una condición formativa en el programa de la MEB. En realidad, existe entre los actuantes la percepción de ausencia formativa. Consideran insuficiente el acompañamiento formativo en el trayecto curricular del programa para generar las mejores condiciones en escritura académica, sobre todo para escribir el documento recepcional o tesis. Este vacío mediacional desmotivó al alumnado ante la ausencia de plataformas de apoyo que brindaran cobijo a las dudas escriturales percibidas para textualizar.

Martha<sup>13</sup> cuestiona: “¿Por qué no concluimos primero esta parte? Para seguir con, con, bueno, terminando el diagnóstico, seguimos esto... ¿Por qué ya nos vamos a brincar hasta acá y luego nos tenemos que regresar? Entonces fue, bueno, fue como que, mmm, nos, desanimaba. Como que sentías que hacías, pero en realidad, no hacías nada” (GPD, marzo de 2022).

Expresión concluyente al sentir no hacer nada. Escribir sí, mas sin un hilo conductor ni planificación que reconociera el avance, tanto en volumen como en sustancia (calidad en el mensaje). Escribir sin brújula, sin certeza de los porqués y menos del para qué se textualiza. Sentir la pérdida de tiempo. Tiempo sin recuperación ni consideración por parte de la UPN. Esto reflejó la negligencia de las autoridades universitarias, responsa-

bles del programa y asesores para establecer mecanismos promotores de prácticas de escritura formativa.

Coincide Juan con Martha: “la escritura, no es como, de ya terminé el documento y ya quedó (risas colectivas y aprobación). Porque si hoy por hoy, retomamos o nos echamos un clavado a lo que fue nuestro documento de cierre de la MEB, por ejemplo, pues yo podría decir: ¡Estaba bien perdido!” (GPD, marzo de 2022). Esta sensación que el Colectivo de Escritura Académica permitió ser consciente en procesos y prácticas de escritura. Sentir ganancia con la escritura, se robustece la identidad al saber que la forma de escribir es mejor que antes, en comparación con prácticas escriturales en pregrado. La sensación de ganar es un ejercicio de procuración de sí, evento resonante y concluyente para escribir y vivir con dignidad.

El cambio que provoca la escritura. Reconocer la formación desde la escritura académica impacta positivamente en la vida profesional y persona, Esmeralda propuso: “te das cuenta, que realmente hay una evolución en tu propia persona y en tu forma de redactar, que es un cambio relevante y que se disfruta la escritura” (GPD, marzo de 2022). El alumnado reconoció la escritura como causal de alegría y placer. Escribir no es doloroso, sino un acto humano agradable.

Otra necesidad sentida fue procurar escribir la tesis desde el primer año, tener una base sólida que se fundamente en acuerdos entre los asesores para mejorar el desarrollo del trabajo y la escritura. La movilización de la escritura en el programa educativo comienza porque los cánones establecidos siguen sin responder a las necesidades formativas del alumnado. Los actuantes percibieron nulo apoyo, las dudas y los vacíos para saber cómo hacerlo fueron notorias. Rebeca, señaló: “sí estaría bien que se trabajara desde un inicio, con, con el documento o al menos que estuvieran los maestros como encaminados hacia un mismo objetivo de la escritura, de lo que nos, nos piden” (GPD, marzo de 2022).

Misma condición institucional con relación al proceso de acompañamiento de los asesores en escritura académica. Tener profesores especialistas en ciertas áreas provocó distintas maneras de formarse. La orientación de cada persona resultó determinante para el nivel de desarrollo educativo de cada estudiante. Desarrollo educativo localizado al interior de las instituciones “por centrarse más en los procesos de toma de decisiones con el afán de analizar los retos que enfrenta actualmente la educación” (Romo, 2017, pp. 59-60). Incluso los ejemplos, las prácticas forjan sensaciones diferentes con respecto a procesos similares: como lo es la escritura de la preocupación temática o problema. Un discurso determina de manera preocupante el rol de la asesoría. “Tengo un amigo que no terminó porque no complacía a sus asesores. Entonces, me dijo: prácticamente estoy haciendo dos tesis y la verdad, ya me cansé... y por eso lo abandonó” (Martha, GPD, marzo de 2022).

Este ejercicio de poder docente proporcionó al alumnado desolación. Escribir de manera complaciente. Textualizar para el asesor, cumplir con la cuota de aprobación, para agradar a otro. Una crítica constante en la academia mexicana. Asesorar bajo

13. Los nombres fueron cambiados para respetar el anonimato de los coproductores de esta investigación.



tópicos, teorías y posiciones paradigmáticas. Encontrar voz propia, pero a costa de un mundo de obstáculos. Condición institucional compleja porque la tesis en sí misma asusta y provoca neuralgias; ahora escribir para agradar resultó apremiante y desgastante para el alumnado. Coincide con Hernández (2009), las condiciones institucionales son excluyentes porque *“el egreso por medio del requisito de una tesis cuya escritura asusta, paraliza, desanima y conduce a la autoexclusión de muchos estudiantes”* (p.12).

Si a esto, se suma que se evita desde la formación las ganas de concluir la tesis. El alumnado cuestionó: ¿Por qué no hacer más amistoso para los estudiantes escribir el documento recepcional? ¿Acaso implica la construcción de nuevas identidades entre el personal docente? Estos cuestionamientos determinan el desconocimiento existente por parte de los asesores sobre las orientaciones curriculares para abonar a un mejor proceso formativo. El alumnado indicó como esencial la actitud con que se asesora para lograr éxito en la conclusión de la tesis. Mantener un tono positivo y cálido favorece al cumplimiento de la meta formativa: titularse. Índice lamentable en la MEB, sólo el 9.3% de 460 egresados en una década.

Incluso, se recomienda seguir la estructura canónica de la tesis. Cuando se analizan las preguntas de intervención planteadas en los documentos recepcionales concluidos con la titulación, es evidente que el 90% comienza: ¿Cómo favorecer...? Esto es, pareciese que los procesos formativos son contra natura de lo pretendido por la Universidad en su visión y misión de fundación: educar para transformar. Oportuno replantearse si es actual esta identidad discursiva y continúa vigente en los hechos educativos. Juan cuestionó esto: *“el enfoque de la Universidad es que desarrollemos un pensamiento libre. Sí, está lo que dice la teoría pero que también aportemos, o sea, que desarrollemos ese pensamiento crítico, creativo al escribir, al estar redactando la tesis, al aplicar y tratar de implementar lo que estamos argumentando, lo que estamos eh, diseñando, ¿sí?”* (GPD, marzo de 2022).

La reproducción educativa en su apogeo. Escribir como escribe el asesor o pensar que es la única vía de auto-socio formar (se). Esta escolarización es sentida por Rebeca: *“a veces estamos tan acostumbrados a los procesos de escolarización que entonces también queremos que la propia escritura sea escolarizada y, que nos digan ¡qué es lo que tenemos que escribir!”* (GPD, marzo de 2022).

Revisar y colaborar con la Universidad para que promotor del desarrollo escritural de los alumnos. Evitar el discurso: “un estudiante de posgrado debe saber escribir”. Lamentablemente, discursos pedagógicos nombrados en todos los niveles educativos; de tal manera, se estudia el posgrado sin las habilidades necesarias para escribir académicamente. Este círculo vicioso evita percibir el proceso como digno. Concluye categóricamente Emma: *“sí sería una propuesta buena que se enfocaran más los maestros hacia lo mismo ¿no? Pues ahora pónganles este ejercicio (risas de todos)”* (GPD, marzo de 2022).

Estas condiciones se atan al desconocimiento y desapego que existe en la cultura docente para compartir los requisitos mínimos para la construcción de los textos académicos.

Una dosis de negligencia que los alumnos en esta supuesta autonomía por el nivel educativo cursado tienen que resolver por su cuenta. Continúa esta lógica alimentada desde los procesos formativos que escribir más es mejor. Se pierde el aforismo de “menos es más” o lo “minimalista es volumen” porque en realidad la cantidad de palabras no determinan la calidad argumentativa del texto. Entonces esta pretensión es determinada para mejorar el sentido formativo desde la escritura académica. Lamentablemente el desconocimiento de las características de los géneros discursivos y el tipo de condicionantes que implica la elaboración de textos académicos es una situación que no recibe ninguna mediación por parte de los asesores.

De tal manera, en los procesos formativos, el alumnado coincide en percibir las prácticas institucionales con relación a la producción escrita se instalan más en situaciones deshumanizantes. Por ejemplo, determinan que los asesores no tienen la paciencia y amabilidad para explicar con detalle las características y métodos potenciales para la escritura de los textos académicos. Eso limita su proceso formativo porque no encuentran esta posibilidad de ser y pertenecer en un entorno académico y comunidad discursiva. Incluso existe una omisión, con respecto a las acciones de realimentación. Realimentación que es muy necesaria en cualquier proceso formativo. Máxime en el campo de la escritura académica.

### Conclusiones

Las condiciones institucionales en la UPN, Unidad 241 en los procesos formativos desde la escritura académica resultan asimétricas, desiguales y precarizadas para el alumnado de la MEB. Condiciones percibidas desde una posición de intrascendencia, tanto por los procesos de asesoría recibidos como por las pocas posibilidades de ser y pertenecer desde sus prácticas de escritura académica a comunidades científicas. Inexistencia de espacios polivalentes de desarrollo para saberse escritores.

El alumnado de la MEB siente la necesidad de alejarse de actos de escritura complaciente; esto es, escribir para el profesor o asesor desde ciertos tópicos, teorías o posiciones paradigmáticas. Omitir la escolarización de la escritura dado que escribir es transversal a los procesos educativos. Situar las prácticas de escritura desde acciones humanas que eviten percibir la escritura como algo doloroso.

Colectivizar las relaciones educativas en la Universidad es un derecho humano deseable y trascendental para tensionar las relaciones de dominación que acontecen en este espacio escolarizado. Colectivizar como relación de tejido surge mediante la interacción prolongada en espacios educativos horizontales, mediados por el diálogo y la confluencia.



### Referencias bibliográficas

Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Hernández, G. (2009, enero-junio). "Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis?". En *Tiempo de Educar*, Vol. 10 (19), Universidad Autónoma del Estado de México: México, pp. 11-40.

Heron, J. y Reason, P. (2008). "Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry". En Reason, P. y Bradbury, H. *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications, pp. 366-380. Consultado el 18 de noviembre de 2020, de <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradburry.pdf>

Navarro, F. (2018). "Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior". En Alves, M. y Bortoluzzi, V. (Eds.). *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, pp. 13-49.

Romo, J. (2017). "Desarrollo Educativo". En López, C., Guzmán, F. y Romo, J. (coords.) (2017). *La formación de profesores. Reflexiones en torno a una concepción compleja*. México: UPN, Unidad 011/UPN Unidad 161, pp. 59-72.

Soler, P. (1999). *La investigación cualitativa en marketing y publicidad. El grupo de discusión y el análisis de datos*. España: Paidós Papeles de Comunicación.

Luis Roberto Martínez Guevara  
martinez.luis@upnslp.edu.mx



# Condiciones en que realizan las clases en línea los estudiantes de la ups en contexto de pandemia

Armando Romero, María Elena Ortiz y Napoleón Esquivel • Universidad Politécnica Salesiana. Quito

• ortize@ups.edu.ec

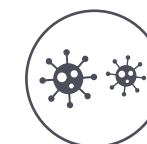
## Resumen

La ponencia analiza las condiciones en las que realizaron las clases en línea 401 estudiantes de las Carreras de Educación Inicial, Básica, Derecho, Filosofía, Biomedicina y Biotecnología de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito-Ecuador, en el contexto de pandemia causada por la COVID-19.

Los estudiantes pertenecen a un estrato socioeconómico medio-bajo y mayoritariamente mestizo en entorno urbano. La metodología utilizada en la investigación fue de corte cuantitativa. Inició con el levantamiento de información sobre las condiciones en que realizaron las clases en línea. Continuó con el análisis de los datos recopilados considerando las categorías: condiciones físicas en las cuales se dieron las clases en línea; condiciones socio-afectivas (ambiente emocional de la pandemia) y metodología. Finalizó con el procesamiento de los datos. Entre los principales hallazgos se destaca que las condiciones no fueron las más favorables para los estudiantes. Estas se caracterizaron por compartir espacios físicos, así como dispositivos para el desarrollo de las clases en línea; la falta de equipos para uso personal; una deficiente cobertura de internet; y, uso mayoritario del celular y los datos para la conexión a la red. Respecto a las condiciones socio afectivas, las clases en línea estuvieron atravesadas por la muerte de algunos familiares, estrés, frustración y ansiedad. A pesar de eso hubo un compromiso por parte de los estudiantes para continuar con su proceso formativo. Con relación a la metodología utilizada para las clases en línea, los estudiantes no percibieron inconvenientes que pusieran en riesgo sus aprendizajes.

## Palabras clave

Cases en línea; contexto pandemia COVID-19; educación universitaria





## Introducción

Desde que en marzo de 2020 se declaró la emergencia sanitaria mundial, a causa de la COVID-19, la mayoría de las actividades humanas se han visto afectadas, entre ellas la educación superior. Los gobiernos de todo el mundo diseñaron e implementaron medidas para minimizar los efectos de la pandemia en sus sistemas educativos. Esto implicó suspensiones temporales de clases, la adopción de modalidades alternativas de estudio, la incorporación de tecnologías de comunicación, entre otras. En el caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, en los dos semestres posteriores al surgimiento de la pandemia (periodos 57 y 58), se optó por continuar con las clases de manera ininterrumpida, bajo el eslogan “La UPS no se detiene”; mientras que, para el periodo 59, decidió incursionar en una modalidad nueva denominada “híbrida”, según la cual, los estudiantes podían, al inicio del ciclo académico y dependiendo de su situación personal y familiar, elegir entre asistir a clases presenciales o realizarlas de manera virtual.

En el panorama antes descrito, interesaba conocer las condiciones en que realizaban las clases en línea los estudiantes de esta universidad en la Sede de la ciudad de Quito. La pregunta fundamental que se pretendió responder con esta investigación es: ¿Cuáles son las condiciones en las que realizan las clases en línea los estudiantes de las Carreras de Educación de la Sede Quito?

Se utilizó un enfoque cuantitativo. Mediante una encuesta, utilizando la herramienta Google Forms, se buscó conocer el punto de vista de los estudiantes sobre este tema. Para ello se formularon 35 preguntas estructuradas a partir de 4 dimensiones: condiciones físicas, condiciones socio afectivas, compromiso de los estudiantes y metodología. Participaron 401 estudiantes de las carreras de: Biotecnología (73), Biomedicina (28), Educación Básica (84), Educación Inicial (116), Derecho (94) y Filosofía (6). y métodos cualitativos de análisis como jornadas de socialización con el equipo de investigadores del GI. La población está constituida por los estudiantes de las Carreras de Educación de la Sede Quito.

En lo que tiene que ver con la primera dimensión, las condiciones físicas, interesó conocer la propiedad de la vivienda en que habitan los estudiantes, los servicios básicos con que cuenta, el número de personas que la habitan, la conectividad a Internet, la disponibilidad de equipos para el estudio en línea, la calidad del espacio físico y el uso del tiempo.

En la segunda dimensión se preguntó sobre las condiciones socio afectivas. Enfatizando en el ambiente emocional de la pandemia y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La última dimensión abordó el tema de la metodología en cuanto a proceso de planificación de los docentes, tiempo de dedicación a las clases, participación, nivel de comprensión de los contenidos.

Conocer sobre estas dimensiones es importante ya que, en el panorama actual de las ciencias de la educación, tiene un peso marcado aquella posición que plantea que los aprendizajes se realizan a través de una compleja actividad de los procesos psíquicos

y cognitivos internos del individuo; pero no solo eso, el ambiente también tiene una importancia capital. En otras palabras, para que haya aprendizaje, debe haber una disposición interna del aprendiz y las condiciones externas deben ser favorables. Si falla una de ellas, el primero se verá afectado.

Los principales enfoques pedagógicos contemporáneos muestran su preocupación por las condiciones que rodean al proceso de aprendizaje. De allí los esfuerzos que hacen por brindar orientaciones para que los profesionales de la educación se interesen por crear ambientes que favorezcan la actividad educativa.

Por tratarse de un fenómeno nuevo y poco frecuente para la generación actual (la COVID-19), gracias a la tecnología que favorece la difusión de la información, se dispone de una impresionante cantidad de trabajos académicos que se ocupan de la educación virtual en el nivel universitario en el marco de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia. Esta investigación pretende contribuir a este esfuerzo colectivo por entender de manera rigurosa la manera en que la pandemia ha afectado, en este caso, a una universidad privada orientada a la clase media baja en una región geográfica específica dentro de la República del Ecuador.

## Resultados

Los datos que se presentan a continuación están acordes con las dimensiones establecidas en la encuesta.

### Dimensión 1: condiciones físicas

#### Vivienda

##### Propiedad de la vivienda

Los datos arrojados por la encuesta, respecto a la propiedad de la vivienda, guardan estrecha relación con las cifras a nivel nacional que dan cuenta del déficit de viviendas en relación con el número de habitantes. Entre los estudiantes de la UPSQ, existe un preocupante 34% de estudiantes que habitan viviendas que no son de su propiedad.

##### Servicios básicos

Respecto al acceso a internet, en el caso de los estudiantes de la UPS, superan con un amplio margen esta cifra; pero es necesario destacar que casi un 5% no dispone de este servicio.

##### Número de personas

Solamente 69, de los 401 estudiantes encuestados, es decir la minoría (17%), desarrollan las clases en línea sin tener que compartir esta actividad con otras/as persona/s, situación que podría entenderse como una ventaja, en relación con aquellos que sí lo hacen, por cuanto disponen del ancho de banda, de equipos, dispositivos y espacios para



su uso personal. En un punto intermedio se ubica la casi tercera parte de los estudiantes que comparten las clases en línea con otra persona en la misma casa. En el extremo opuesto se ubica algo más de la mitad de encuestados que deben compartir las clases en línea en el espacio común del hogar con tres o más personas, situación que podría incidir negativamente en los aprendizajes por cuanto hay interferencias en el acceso a internet, en el uso de equipos, en el ambiente de tranquilidad que se requieren para las clases en línea.

### **Conectividad**

Los datos que se exponen a continuación recogen la percepción que tienen los estudiantes de la UPS-Q sobre la calidad del Internet y los medios alternativos que usan para conectarse las clases en línea cuando no disponen en sus hogares del acceso a la red global.

### **Calidad del servicio de internet**

Se podría afirmar que, para el desarrollo de las clases en línea, es necesario un servicio de internet que sea considerado como medianamente bueno, al menos. Solamente el 35 % de estudiantes tiene acceso a este nivel de servicio de internet. El 65% de los encuestados debe someterse a las limitaciones y problemas generados por un inadecuado servicio de internet.

### **Medios alternativos**

Cuando los estudiantes no disponen de internet en el lugar en que viven, recurren a varias alternativas que les permiten mantenerse vinculados a las clases en línea.

Podría entenderse que la falta de conexión a internet no es, necesariamente, por la falta permanente del servicio, sino por fallas temporales. Entendidos de esta manera los datos, la mayoría recurre a los datos en sus teléfonos celulares, lo que implica, en el mediano y largo plazo, un costo económico mayor; la otra opción es pedir prestado. Otros optan por acudir a un cyber, con los peligros y complicaciones que ello implica.

No deja de llamar la atención el porcentaje de casos donde no se especifican las alternativas a las que recurren, probablemente se refieran a que no se hace nada, hecho que reforzaría lo que los docentes manifiestan como una evidencia: las continuas y numerosas ausencias de los estudiantes a las clases en línea.

### **Equipamiento**

Otro elemento de suma importancia para el desarrollo de las clases en línea es el que se relaciona con los equipos o dispositivos con que cuentan los estudiantes. La disponibilidad de estos equipos está vinculada a la capacidad económica de los universitarios o sus familias, así como a la evolución de las tecnologías y a la cobertura de Internet.

### **Equipos o dispositivos para la conexión a internet**

Los dispositivos más utilizados por los encuestados para sus clases en línea son las computadoras portátiles y los celulares. En un segundo lugar se ubican las computadoras de escritorio. Los menos utilizados son las tablets. Estos datos podrían estar relacionados

con la necesidad de movilidad que tienen los jóvenes y con las ventajas que proporcionan los dispositivos portátiles.

Sin embargo, cuando no existe un uso adecuado de estos dispositivos, lo que inicialmente podría ser una ventaja, termina siendo una amenaza y un impedimento para los aprendizajes por cuanto se convierten en elementos distractores. Gracias a la portabilidad, los estudiantes pueden mantenerse conectados a la clase, pero no siempre de manera activa y participativa. Lo pueden hacer desde cualquier lugar que tenga cobertura de la señal de Internet, pero no siempre esos lugares son los más adecuados para desarrollar una clase universitaria.

### **Número de usuarios**

Vinculado al equipamiento con que cuentan los estudiantes encuestados se encuentra el número de personas que hacen uso de los equipos. Lo deseable es que un estudiante, para realizar de manera satisfactoria sus clases en línea, tenga a disposición suya los dispositivos básicos de manera personal y exclusiva. Con frecuencia, lo deseable no siempre se concreta en la realidad. Hay una serie de factores que inciden para que los equipos sean compartidos, lo que requiere de una mínima capacidad de organización al interior del hogar para superar posibles afectaciones negativas.

Los datos analizados permiten intentar una posible relación entre el perfil socioeconómico de los estudiantes de la UPS y la manera en que utilizan los dispositivos. Algo menos de la mitad de encuestados tiene exclusividad en el uso de los equipos; mientras que la otra mitad está obligada a compartir. Lo que llama la atención es que una quinta parte de los estudiantes refiere que sus equipos los deben compartir con más de una persona.

Lamentablemente, la pregunta formulada en la encuesta para recabar información sobre este aspecto no permite clarificar si, por "equipo compartido", los estudiantes entendieron el router a través del cual se conectan a internet o, más bien, los diversos dispositivos terminales (celular, laptop, tablet, PC). Si adoptaron esta última interpretación, se podría afirmar que la falta de exclusividad en el uso de los dispositivos afecta a más de la mitad de los estudiantes. Esta situación interfiere en los procesos de aprendizaje por cuanto, el estudiante, debe "negociar" con otros usuarios y adecuarse a la disponibilidad de los equipos.

### **Espacio físico**

En la encuesta se indaga sobre el lugar dentro de la casa desde el cual, los estudiantes de la UPS, siguen las clases en línea. También averigua otros aspectos como iluminación, aireación, aislamiento y comodidad.

### **Lugares dentro de la casa**

La mayoría de estudiantes dispone de un lugar privado para sus clases; pero un tercio de ellos debe acomodarse en lugares compartidos dentro de casa, como la sala, el comedor o la cocina. Una tarea posterior que se desprende de esta primera aproximación expuesta



en esta investigación sería indagar posibles relaciones entre los espacios en que realizan las clases en línea y el rendimiento académico que muestran los estudiantes de la UPS. Se esperaría que aquellos estudiantes que realizan sus procesos de aprendizaje en lugares adecuados y cómodos tendrían un desempeño académico superior a aquellos que no disponen de estas condiciones favorables.

### Condiciones del espacio físico

Una vez expuestos los diversos lugares dentro de la casa desde los cuales los estudiantes de la UPS realizan sus clases en línea, corresponde indagar sobre las condiciones en que se encuentran esos espacios. Para ello se establecen cuatro indicadores: iluminación, aireación, aislamiento de ruido y comodidad.

#### Iluminación

Respecto a la iluminación del espacio en que realizan las clases en línea, el 27,4% la califica de excelente; el 45,6 la señala como buena; el 22,7% la define como ni buena ni mala; y, el 3,7% la ubica como mala. Ninguno de los encuestados la cataloga como pésima.

#### Aireación

En cuanto a la aireación o ventilación del espacio físico, el 24,9% considera que es excelente; para el 50,9% es buena; el 20,7% la ubica como ni buena ni mala; para el 2,7% es mala; no hay calificaciones de pésima.

#### Aislamiento del ruido

En lo que tiene que ver con el aislamiento de los espacios físicos respecto al ruido, para el 6,5% es excelente; para el 20,4% es bueno; para el 37,9% no es ni bueno ni malo; el 24,4% lo considera malo; y el 10,7% lo define como pésimo.

#### Comodidad

Los indicadores mejor posicionados son los que tienen que ver con la iluminación, aireación y comodidad; mientras que el aislamiento del ruido es el peor calificado. Estos datos guardan relación con una problemática que ha ido aumentando en los últimos años en el contexto urbano del Ecuador: la contaminación auditiva (El Comercio, 2021).

#### Distribución del tiempo

La sociedad actual considera el tiempo como uno de los recursos más valorados de los que un ser humano puede disponer. El uso del tiempo está vinculado a la productividad. No son pocas las iniciativas e instrumentos que se orientan a la optimización del uso del tiempo. La educación, siempre ha mostrado preocupación por inculcar en los educandos la necesidad de valorar y usar correctamente el tiempo. Esta actitud está relacionada con la capacidad organizativa de los seres humanos.

Para indagar la distribución del tiempo en los estudiantes de la UPSQ, se recurrió a cinco indicadores: actividades académicas, trabajo en relación de dependencia, labores

domésticas, entretenimiento y otras. El criterio de medición es el número de horas que se destinan al día para estas actividades.

En cuanto a la distribución del tiempo diario que hacen los encuestados, como era de esperar y por tratarse de estudiantes universitarios, la mayor cantidad de su tiempo lo destinan a las clases en línea; en segundo lugar, se encuentran las actividades vinculadas al hogar; en tercer lugar, se ubican las horas destinadas al trabajo en relación de dependencia; y, por último, el tiempo destinado al entretenimiento. No se consideran relevantes los datos relacionados con la categoría "otras actividades" por cuanto la encuesta no indagó en qué consistían.

### Dimensión 2: condiciones socio afectivas

En los párrafos anteriores se han presentado datos que hacen referencia al entorno físico en que los estudiantes de la UPS realizan las clases en línea. Corresponde indagar también sobre sus condiciones socio afectivas, cuyo rol es igual o más importante que el anterior.

Acerca de la situación emocional de los estudiantes se plantearon interrogantes sobre la disponibilidad para recibir los conocimientos, el ambiente de las clases en línea, la presencia de familiares con enfermedad, el número de personas fallecidas, las emociones experimentadas y la calidad de las relaciones familiares.

#### Disponibilidad para recibir clases

De acuerdo la tabla, el 58% está muy dispuesto a recibir los conocimientos de los docentes; el 36 % está dispuesto; el 4% ni dispuesto ni indispuerto; el 0% indispuerto y el 1% muy indispuerto.

#### Ambiente de la clase

Según la tabla, el 16% considera como excelente el ambiente de la clase; el 54% como bueno; el 26% ni bueno ni malo; el 3% malo y el 0% pésimo.

#### Familiar con enfermedad grave

A pesar que la mayoría no tiene un familiar cercano enfermo, el porcentaje que se enfrenta a este problema debe ser considerado de manera especial por cuanto, el contexto en que se encuentra, contribuye a magnificar esta situación, la misma que podría ser considerada desde otra perspectiva menos alarmista en un contexto denominado de "normalidad". En otras palabras, no es lo mismo enfrentar una enfermedad grave, en tiempos de normalidad, que, en tiempos de pandemia, marcados por la incertidumbre y el miedo.

#### Familiar fallecido a causa del COVID

De los datos analizados se infiere que casi la tercera parte de los estudiantes ha perdido un familiar cercano a causa del COVID-19, cifra que llama poderosamente la atención



por cuanto está muy por encima del nivel de las cifras oficiales de ese entonces. Para el 5 de febrero de 2022 se cuantifican 34.533 víctimas desde que inició la pandemia (Statista, 2022), lo que corresponde al 0,19% de la población.

#### Nivel de emociones

Para recabar información sobre la situación emocional de los estudiantes encuestados se formuló una pregunta relacionada con el nivel en que percibieron las siguientes emociones: estrés, frustración, ansiedad, nerviosismo, ira pesimismo.

En cuanto al nivel de la intensidad con que se vivieron las emociones indagadas, se tiene que en primer lugar se encuentra el estrés, seguido de la frustración, el pesimismo, la ansiedad, la ira y, por último, el nerviosismo.

#### Relación con la familia

Se puede afirmar, a partir de los datos, que casi las  $\frac{3}{4}$  partes de los encuestados tienen una relación, entre muy satisfactoria y satisfactoria, con su familia, lo que se constituye en una fortaleza de enorme importancia para enfrentar la crisis causada por la pandemia. Además, proporciona a los estudiantes el apoyo y sustento emocional para encarar los desafíos que implica el estudio en la modalidad virtual.

#### Dimensión 3: compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje

Respecto al compromiso de los estudiantes con su formación, se plantearon preguntas que abordan el grado de importancia de los conocimientos recibidos, la frecuencia de revisión de las grabaciones, las horas destinadas a la investigación y la carga horaria asignada para diversas actividades.

#### Valoración de los conocimientos

Los datos de la tabla evidencian que el 37% percibe como muy importante los conocimientos recibidos en clase; el 41% como importante; el 10% medianamente importante; el 1% poco importante y el 0% nada importante.

#### Frecuencia de revisión de grabaciones

La información recolectada evidencia que el 9% revisa con frecuencia las grabaciones; el 21% frecuentemente; el 42% regularmente; el 23% casi nunca y el 5% nunca.

#### Frecuencia de la investigación

Los datos de la tabla revelan que el 17% investiga de forma muy frecuente; el 44% frecuentemente; el 32% regularmente; el 6% casi nunca y el 1% nunca.

#### Horas destinadas a actividades

La tabla evidencia que la mayoría del tiempo los estudiantes destinan a realizar actividades académicas, más de la mitad trabajan entre 1 a 2 horas diarias, más de la

mitad dedica entre 1 a 2 horas a ayudar en casa y al entretenimiento.

#### Dimensión 4: metodología

Aspectos de orden metodológico como el tiempo de estudio, la comunicación, la participación son elementos importantes relacionados con el proceso de enseñar y aprender. Usualmente esto no se toma en cuenta en la modalidad de estudios presenciales, sin embargo, en las clases en línea pasan a ser clave. La necesidad de generar diálogos, participación se convierten en una prioridad.

En el caso de la investigación se preguntó sobre la planificación, participación, nivel de comprensión y comunicación. A continuación, los resultados:

#### Percepción sobre la planificación de las clases

Las tres cuartas partes de los estudiantes consideran que los docentes planifican aquello que van a desarrollar en clase. Es importante que perciban que los docentes no improvisan y que organizan con antelación aquello que van a desarrollar en sus clases.

#### Percepción sobre la privacidad, distracción y participación en clase

Las clases en línea no fueron un obstáculo para la participación. Además, los estudiantes sienten que sus opiniones son valoradas y que ellos son tomados en cuenta. Es interesante que no sienten que su privacidad fue invadida por el hecho de mantener activa la cámara de sus dispositivos.

#### Nivel de comprensión de los temas desarrollados en clases

Según los estudiantes que participaron en la investigación, el nivel de comprensión está entre alto y medio. Esto muestra que las clases en línea no son obstáculo para que puedan seguir aprendiendo.

#### Nivel de la comunicación que se desarrolla durante las clases en línea

La comunicación es un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más de la mitad de los estudiantes consideran que fue buena y la cuarta parte ni buena, ni mala. Esto podría deberse a que son jóvenes que desde hace mucho tiempo atrás han adoptado a las redes sociales y los medios tecnológicos como espacios de comunicación e interacción.

#### Nivel de satisfacción sobre el tiempo que los docentes dedican a las clases en línea

El tiempo dedicado por medio de la plataforma lo consideran adecuado por lo que las clases en línea no les representa un cambio importante en su rutina de trabajo escolar.

#### Conclusiones

Respecto a las condiciones físicas y su afectación a los aprendizajes, se evidencia que, por un lado, la UPS contaba con algunas condiciones previas favorables que permitieron hacer frente con un cierto grado de eficiencia a los embates de la pandemia. No ocurrió lo mismo con los estudiantes, quienes no estaba preparados para un evento semejante. Las limitaciones socioeconómicas impidieron crear las mejores condiciones para superar





las barreras surgidas a causa de la pandemia. Sin embargo, se rescata la capacidad de adaptación y los esfuerzos de los jóvenes para encarar las adversidades que se fueron presentando.

Sobre la situación emocional de los estudiantes, se concluye que la mayoría sí estuvieron dispuestos a recibir nuevos conocimientos y que el ambiente en las clases en línea no es del todo excelente; la mayoría no tiene familiares con enfermedades graves, pero sí la tercera parte perdió algún integrante del círculo familiar por la COVID-19. Las emociones más frecuentes, durante ese tiempo fueron estrés y frustración y para la mayoría de estudiantes. Cabe resaltar que las relaciones con su círculo familiar eran satisfactorias.

Acerca del compromiso de los estudiantes con su formación se concluye que la mayoría consideran importantes los contenidos recibidos por los docentes; que las grabaciones de las clases no son revisadas para reforzar sus conocimientos; que muchos estudiantes tienen el hábito de investigar y que todos combinan su tiempo diario de una a cinco horas entre actividades académicas, trabajo, ayuda en casa y entretenimiento.

En cuanto a la metodología, la pandemia causada por la COVID-19 trajo cambios sustanciales en la forma en que las clases se venían desarrollando en lo que respecta a la forma de relacionarse entre docentes y estudiantes y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien estos dos aspectos en las clases en línea se realizaron a través de una pantalla, y muchas de las veces fue afectada por la calidad de la conexión, se pudo ver que no generó mayores dificultades en cuanto a la participación, a que sus opiniones se tomen en cuenta, a su nivel de comprensión de conocimientos y el tiempo dedicado al desarrollo de las clases.

### Referencias bibliográficas

Clay, A. (5 de mayo de 2021). *Estadísticas de la situación digital de Ecuador en el 2020-2021*. Obtenido de Agencia de marketing digital.

Ecuador en cifras. (2020). *Tecnologías de la información y la comunicación-TIC*. Obtenido de Portal Web Ecuador en cifras: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>

El Comercio. (10 de junio de 2021). La contaminación por ruido y por qué se hizo viral #LadyCilindros en Quito. *El Comercio*.

El Universo. (9 de septiembre de 2018). *35% de hogares no tienen vivienda propia en Ecuador*. Obtenido de Portal Web de El Universo:

<https://www.eluniverso.com/noticias/2018/09/09/nota/6942293/35-hogares-no-tienen-vivienda-propia/#:~:text=El%2064%2C7%25%20de%20los,1%2C6%20millones%20de%20hogare>

Expansión. (10 de febrero de 2021). *La pandemia dispara el uso de las redes sociales, un 27% más que hace un año*. Obtenido de Portal Web de Expansión:

<https://www.expansion.com/economia-digital/innovacion/2021/02/10/6022c8de5fdea59448b459b.html>

INEC. (septiembre de 2020). *Una visión general de los indicadores laborales*. Obtenido de ENEMDU-Septiembre 2020: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/enemdu-septiembre-2020/>

INEC. (abril de 2021). *Indicadores de tecnología de la información y comunicación*. Obtenido de Ecuador en cifras: [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas\\_Sociales/TIC/2020/202012\\_Boletin\\_Multiproposito\\_Tics.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2020/202012_Boletin_Multiproposito_Tics.pdf)

INEC, UNICEF. (2018). *Agua, saneamiento e higiene: Medición de los ODS en Ecuador*. Obtenido de Ecuador en cifras: [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Libros/AGUA,\\_SANEAMIENTO\\_e\\_HIGIENE.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Libros/AGUA,_SANEAMIENTO_e_HIGIENE.pdf)

MIDUVI. (diciembre de 2020). *Déficit habitación nacional*. Obtenido de Portal Web del Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda: <https://www.habitatyvivienda.gob.ec/deficit-habitacional-nacional/>

Statista. (10 de febrero de 2022). *Número semanal de casos confirmados y muertes causadas por el coronavirus (COVID-19) en Ecuador entre enero de 2020 y enero de 2022*. Obtenido de portal Web de Statista: <https://es.statista.com/estadisticas/1110063/numero-casos-muertes-covid-19-ecuador/>

Armando Romero  
María Elena Ortiz  
Napoleón Esquivel  
[ortize@ups.edu.ec](mailto:ortize@ups.edu.ec)



# A docência no ensino remoto emergencial: entre a reinvenção de si e a precarização das condições de trabalho

**Valdete A. Fernandes Moutinho Gomes** • (Universidade Federal de Ouro Preto) • valdete.fernandes@aluna.ufop.edu.br // **Célia Maria Fernandes Nunes** • (Universidade Federal de Ouro Preto) • celia@ufop.edu.br

## Resumo

Esse estudo discute as condições de trabalho docente no ensino remoto emergencial (ERE) no contexto da pandemia de covid-19 no Brasil. Apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em educação, ainda em andamento, que objetivou investigar a relação professor-aluno na educação básica a partir da perspectiva das professoras. O recorte dos dados ora analisados resulta da realização de 15 entrevistas narrativas com professoras de três escolas do ensino fundamental I, uma municipal, uma estadual e uma particular, localizadas na cidade de Mariana, Minas Gerais. A pesquisa destacou os desdobramentos do ERE sobre a docência, que impingiram as professoras a se reinventarem profissionalmente, adequando a sua prática pedagógica às especificidades que essa nova modalidade de ensino exigiu. A passagem, ainda que temporária, do ensino presencial para o ensino remoto significou uma profunda mudança na organização do tempo/espço escolar; nas estratégias pedagógicas e nos recursos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem. As docentes foram confrontadas com uma necessidade urgente de incorporarem, pedagogicamente, a utilização das TICs (tecnologias da informação e da comunicação) para a realização das aulas virtuais, o que por diversos fatores, repercutiu sobre a profissão e as condições de trabalho.

## Palavras-chave:

Docência. Ensino remoto emergencial. Condições de trabalho.





## Introdução

O ensino remoto emergencial (ERE) foi adotado como uma medida excepcional no contexto da pandemia de covid-19, que atingiu o mundo entre os anos de 2020 e 2022. As aulas presenciais foram suspensas com o intuito de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, assegurar o cumprimento do ano letivo e, simultaneamente, preservar a vida. Diversas estratégias pedagógicas foram utilizadas pelos professores, especialmente, os da educação básica para alcançarem os alunos e suas famílias. Destaca-se a intensa utilização das TICs, que repercutiu sobre as estratégias pedagógicas, as relações entre professores e alunos e as condições de trabalho dos professores.

Nesse estudo, apresentam-se resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em educação, ainda em andamento, que objetivou investigar a relação professor-aluno na educação básica, no contexto do ERE, a partir da perspectiva das professoras. O recorte dos dados ora analisados resulta da realização de 15 entrevistas narrativas com professoras de três escolas do ensino fundamental I, uma municipal, uma estadual e uma particular, localizadas na cidade de Mariana, Minas Gerais. As entrevistas narrativas constituíram-se como uma metodologia pertinente para a apreensão da voz das docentes, especialmente, porque elas tiveram poucas possibilidades de escuta durante a vigência do ERE. Para o desenvolvimento das entrevistas narrativas, foi elaborada a questão geradora com o intuito de estimular o percurso narrativo por parte das professoras participantes da pesquisa no que se refere à temática de estudo (Souza e Oliveira, 2016; Jovchelovich e Bauer, 2002; Delory-Momberger, 2012). Posteriormente, no processo de transcrição, foram seguidas as orientações de Hartmann (2012), que sugere maior proximidade com a linguagem oral. Por fim, a análise das entrevistas se orientou pela perspectiva compreensiva-interpretativa (Souza, 2006) destinada à interpretação dos relatos e à apreensão do sentido em seu contexto. A análise dos dados revela os muitos desdobramentos do ERE, especialmente, no que diz respeito ao exercício docente e as condições de trabalho das professoras.

## Desenvolvimento

A docência define-se como uma atividade complexa, uma vez que pressupõe o domínio de múltiplos conhecimentos relacionados às disciplinas, às metodologias de ensino e ao desenvolvimento integral dos alunos, em meio às influências do contexto onde a escola se insere. Além disso, pressupõe a necessidade permanente de formação continuada e a realização de um trabalho que extrapola a sala de aula (Gatti, Barreto e André, 2011). Essa complexidade ampliou-se, significativamente, no contexto do ERE trazendo novas demandas para as professoras:

*Eu estou com muitos anos de magistério, tem muitos anos que eu dou aula e a gente nunca trabalhou de forma remota. A gente usava o computador como um material de trabalho, mas não*

*pra dar aula. E foi muito impactante porque você sair de uma sala de aula, onde você tem aquele vínculo diário com os alunos e de repente, você não vai mais ver seus alunos presencialmente, só diante mesmo de uma tela. É muito difícil pra gente! E essa busca ativa dos alunos... os alunos sumiram! Todo mundo com medo, os pais se resguardando... Nós tivemos que criar grupo de whatsapp, tivemos que criar várias estratégias pra poder conseguir fazer uma busca ativa mesmo... O trabalho nosso dobrou, triplicou, nem sei o quê dizer ao certo. O trabalho que a gente tinha foi algo enorme. Você não sabia se você procurava o aluno, você não sabia se você aprendia a mexer no computador, porque a gente não sabia o que precisava pra dar as aulas... (Profa. Débora).*

Conforme corroboram Jardimino et al (2022), professores e alunos experienciaram, sem nenhum preparo prévio, distintos desafios referentes a uma nova compreensão didático-metodológica, que distingue, substancialmente, o ensino presencial do ensino remoto, porque pressupõe outras construções espaciais, temporais, tecnológicas e pedagógicas. A profa. Edilene revela de que modo essa mudança incidiu sobre o exercício da profissão:

*Eu tive que me reinventar, eu aprendi a trabalhar on-line. Eu tive que aprender o que eu achava que era impossível, porque a gente até faz uns cursos on-line, mas trabalhar on-line foi um desafio pra todo mundo. (Profa. Cris)*

Os desafios que se impuseram para os professores demonstram que, até então, a incorporação pedagógica da utilização das TICs, em seu fazer docente, era muito tímida ou até mesmo, nula como manifesta a profa. Helena:

*Tivemos que nos adaptar ao novo. Tinha as tecnologias, mas a gente praticamente, não usava. Então, pra nos adaptarmos às novas tecnologias, reunião online, aula online (etc.) foi difícil até acostumar, até aprender. Cada hora, uma coisa nova. Então, foi muito difícil.*

Como demonstram Gomes e Nunes (2020) com a chegada abrupta do ERE, professores que sempre contaram com a presença física dos alunos nas salas de aula tiveram que aprender a falar por meio das telas e a realizar uma série de atividades que, a partir de então, foram integradas à docência. “O desafio ora imposto reside em aliar, simultaneamente, o conhecimento da disciplina, da didática e das tecnologias audiovisuais” (Gomes e Nunes (2020, p. 485).

As habilidades demandadas nesse contexto suscitaram a importância da formação docente relacionada à utilização das TICs em sala de aula. Embora essa preocupação esteja presente no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) em algumas de suas metas, há uma lacuna no que diz respeito ao uso significativo das tecnologias como destacam Vosgerau, Brito, Camas (2016). Segundo esses autores, essa lacuna se reflete também nos planos estaduais e municipais de educação cuja formação docente precisa avançar da mera utilização das tecnologias para ensinar em direção à mediação do processo de construção da aprendizagem, que utiliza a tecnologia como um catalisador (Vosgerau, Brito e Camas (2016). As dificuldades de acesso a formação adequada



reverberam nas narrativas das professoras pesquisadas, que enfatizam a necessidade de buscarem, por si próprias, o aprendizado para utilização das TICs no contexto do ERE:

*Nós fomos procurando através de rede social com outros professores como eles estavam fazendo isso (as aulas remotas). Então, nós achamos algumas ferramentas: o google meet e o zoom, que eu não conhecia. A gente também foi pegando no youtube e a gente conseguia aprender a usar a ferramenta. Primeiro, era usar a ferramenta! A gente não estava nem preocupando com a aula em si e sim em usar a ferramenta. Então, nós fomos aprendendo, a gente virava a noite pra aprender como fazer isso. (...). Então, o desafio maior foi esse. (Profa. Clarice).*

Além das atividades de autoformação digital, as docentes atuaram simultaneamente, nas aulas remotas e demais afazeres referentes à profissão no contexto do ERE, tais como: o planejamento e a realização de videoaulas, a gravação de vídeos, a utilização de aplicativos, de programas e recursos audiovisuais e o atendimento virtual aos alunos e suas famílias. Essas atividades estiveram diluídas ao longo da rotina dos professores, evidenciando, o aumento da intensificação do trabalho docente (Gomes e Nunes, 2020; Santos, Nunes e Gomes, 2022) como evidencia a narrativa a seguir:

*Foi desgastante fisicamente, né? Isso doeu. Machucou porque a gente ficava o tempo inteiro (trabalhando). E emocionalmente também eu fiquei muito cansada, porque era muita coisa, ao mesmo tempo, em um curto espaço de tempo pra você aprender e resolver. E olha que o bê-á-bá do computador eu dava conta. E quem não dava? Eu acho que a questão maior foi ter essa questão física e emocional, de cansaço, de esgotamento. (Profa. Maria).*

Outro agravante diz respeito à ausência de suporte institucional no que se refere às TICs (tecnologias da informação e da comunicação) como ressaltam Saviani e Galvão (2021); Oliveira (2020); Gomes e Nunes (2020); Santos, Nunes e Gomes (2022) entre outros autores e denunciam as narrativas a seguir:

*Os recursos foram todos nossos. A gente providenciou (...). Não foi oferecido qualquer suporte pelo governo do Estado. (Profa. Luciana).*

*No primeiro ano da pandemia, o meu celular acabou! No ano seguinte, tive que comprar outro, porque eram tantas matrizes... tinha vez que tinha cinco mil no celular! Também tive que melhorar o meu computador e a minha internet. (Profa. Clarice).*

Embora as iniciativas docentes evidenciem o compromisso das professoras em se fazerem chegar aos alunos e suas famílias, esse aspecto não pode ser romantizado, tampouco, negligenciado porque evidencia também o avanço da precarização do trabalho docente. As narrativas das professoras pesquisadas expõem a existência de problemas educacionais anteriores à pandemia, mas que se intensificaram no contexto do ERE, especialmente, no que se refere à formação docente e às condições de trabalho, ambas vinculadas às TICs. Estamos, portanto, diante de uma importante e agenda de políticas educacionais que precisa considerar a oferta de formação docente para a

utilização crítica e estratégica das tecnologias em sala de aula, bem como a melhorias da infraestrutura das escolas, especialmente, no que diz respeito à oferta de internet de boa qualidade e o acesso a equipamentos digitais. Não podemos perder de vista que a melhoria da qualidade da educação, passa, necessariamente pela oferta de condições adequadas de trabalho para os professores.

### Conclusões

A conjuntura vivenciada pelas professoras demonstra o tamanho do desafio enfrentado por elas, assim como evidencia o seu compromisso político com a docência e com os alunos. Esse contexto evidenciou ainda a fragilidade das políticas educacionais. Como asseveram Saviani e Galvão (2021), mesmo para funcionar como substituto, medida emergencial e temporária, o ERE deveria contar com determinadas condições básicas para ser viabilizado, tais como: acesso a ambiente virtual por meio de equipamentos adequados e não apenas celulares, acesso a internet de boa qualidade, alguma familiaridade dos alunos com as TICs e, no caso dos professores, domínio para utilização pedagógica das ferramentas virtuais. Obviamente, com a chegada inesperada do ERE, não houve tempo para planejamento, tampouco, preparo por parte dos sistemas de ensino. A experiência desse modelo de ensino deixa alguns importantes aprendizados para o contexto pós-pandemia, sobretudo, no que se refere à melhoria da formação e das condições de trabalho dos professores, que entre outros aspectos, são indispensáveis para a valorização docente e para a qualidade da educação.

### Referências

- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, pp. 523-538.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. D. S., & André, M. E. D. D. A. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. In *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* (pp. 295-295).
- Gomes, V. A. F. M., Nunes, C. M. F. A docência e o ensino remoto: retratos dos memes da pandemia do covid-19. (2020). In: Habowski, A. C., C. Elaine Conte (Orgs.). *Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, 398-421.
- Hartmann, Luciana. (2012). Tomazito, eu e as narrativas: “por que estoy hablando de mi vida”. In: Gonçalves, M., Marques, R.& Cardoso, V. Z. (Orgs.). *Etnobiografia: subjetivação e etnografia*. Rio de Janeiro: 7 Letras, pp. 179-206
- Jardilino, J. R. L., da Silva, M. D., Sampaio, A. M. M., & Matias, B. H. (2022). Condições educacionais e a exclusão digital na pandemia-2020-2021: o caso da educação pública na Região dos Inconfidentes, MG. *ETD-Educação Temática Digital*, 24(esp. 1), 91-112.



Jovchelovitch, S. & Bauer, M. (2022). Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W. & Gaskeel, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som - um manual prático*. Petrópolis: Vozes, pp. 90-113.

Oliveira, D. A. (2020, outubro-dezembro). Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, pp. 27-40.

Santos, F. F., Nunes, C. M. F., & Gomes, V. A. F. M. (2022). As condições de trabalho dos professores da educação básica no ensino remoto emergencial: breve análise de pesquisas. *Educação em Foco*, 25(45), 31-51.

Saviani, D. & Galvão, A. C. (2021, janeiro). Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. In: Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. *Revista Universidade e Sociedade*, ano XXXI, n. 67, pp. 36-49.

Souza, E. C. (2006). *O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores*. Rio de Janeiro: DP&A.

Souza, E. C. & Oliveira, R. C. M. (2016, junho-outubro). Pesquisa auto (biográfica), cultura e cotidiano escolar. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 2 n. Especial – pp.182-203.

Vosgerau, D., da Silva Brito, G., & Camas, N. (2016). PNE 2014-2024: Tecnologias educacionais e formação de professores. *Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 8(14), 103-118.

Valdete A. Fernandes Moutinho Gomes

valdete.fernandes@aluna.ufop.edu.br /

Célia Maria Fernandes Nunes

celia@ufop.edu.br

# Eje 02

E• Experiencias////////

Condiciones de trabajo en tiempos de pandemia y del retorno a la presencialidad para formadores de docentes, docentes en general, docentes mujeres: manejo de la educación virtual (políticas, estrategias, plataformas, contenidos, recursos, cargas laborales, etc.)





# Experiencia de retorno progresivo pospandemia en la PUCP desde la docencia

## Resumen

La pandemia ha impactado en el ámbito educativo de manera profunda y diferenciada en los diversos niveles e instituciones educativas. De modo general, se realizaron grandes esfuerzos para adaptarse rápidamente al contexto, de manera particular para la PUCP, fueron años retadores para adaptar los procesos académicos y preparar a los docentes para acelerar su curva de aprendizaje hacia una educación virtual de emergencia para asegurar la continuidad de la oferta y la calidad del aprendizaje de los estudiantes, logrando que más del 90% de los cursos de pregrado y posgrado estuvieran disponibles. La Universidad puso a disposición de los docentes no solo recursos sino también programas y actividades de capacitación y acompañamiento permanente, logrando capacitar a más de 2000 docentes.

Durante esos años (2020-2022), la PUCP evaluó el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la práctica docente, el contenido, los recursos virtuales y las actividades desarrolladas a través de estudios cuanti y cualitativos, obteniendo altos niveles de satisfacción pero también aspectos de mejora que fueron incorporados en el plan de retorno que se inició en el 2021. Esta experiencia le ha permitido a la universidad tener experiencias académicas progresivas presenciales y virtuales y más de 9000 sesiones híbridas hasta el momento.

## Palabras clave

Pospandemia, docencia universitaria, retorno, peru, satisfacción de alumnos, capacitación docente





### Justificación

La experiencia de retorno progresivo pospandemia en la PUCP desde la docencia, responde al eje 2: Condiciones de trabajo docente en tiempo de pandemia y explica los procesos y medidas institucionales que permitieron que los y las docentes se adaptaran a la virtualidad de manera rápida y pudieran rediseñar sus cursos y actividades para que los alumnos no pierdan la continuidad en sus estudios. Además, se señalan los retos que se debieron superar, el proceso de retorno al campus y la incorporación de buenas prácticas.

La sistematización de esta experiencia permite identificar y valorar las acciones desarrolladas por la universidad y sus docentes, así como las opiniones de la comunidad de alumnos y docentes sobre el proceso de formación durante la pandemia y la pospandemia.

### Descripción de la experiencia

La pandemia ha impactado en el ámbito educativo de manera profunda y diferenciada en diversos niveles e instituciones educativas a nivel nacional, regional y global. Una mirada general, nos permite reconocer que las instituciones educativas realizaron grandes esfuerzos para adaptarse rápidamente al contexto y atender las necesidades y desigualdades que quedaron en evidencia. En el nivel de educación superior universitaria en el Perú, y de manera particular para la PUCP, fueron años retadores para adaptar los procesos académicos y preparar a los docentes para acelerar su curva de aprendizaje hacia una educación virtual de emergencia que permitiera asegurar la continuidad de la oferta y la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Durante los años 2020 y 2021, la PUCP logró que más del 90% de los cursos de pregrado y posgrado estuvieran disponibles y se desarrollaran de manera virtual.

Durante estos años, la PUCP evaluó, a través de estudios cuanti y cualitativos, el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la práctica docente, el contenido de los cursos, los recursos virtuales y las actividades desarrolladas. Estos resultados permitieron identificar necesidades de formación docente, además de posibilitar la mejora de la oferta académica de las unidades semestre a semestre.

Para atender las necesidades de preparación docente, el vicerrrectorado académico, mediante el el Instituto de Docencia Universitaria (IDU), ofreció durante este período un curso masivo autoinstructivo que tuvo como objetivo principal que los docentes reconozcan la plataforma educativa y se ejerciten en el diseño y creación de actividades virtuales a través de PAIDEIA (LMS de la universidad). En este curso se logró la participación de más de 2000 profesores y 450 jefes de práctica; organizados en 41 grupos de trabajo acompañados por tutores que asumieron un rol de apoyo técnico-pedagógico durante las primeras versiones virtuales de los cursos.

Adicionalmente a este primer esfuerzo, se realizaron una serie de webinars para reforzar diversos aspectos de la metodología en modalidad virtual y el uso de herramientas

adicionales a la plataforma, denominados “microtalleres”, llegando a implementar entre 10-15 webinars por ciclo y alcanzando un total de 3180 asistentes y más de 6000 reproducciones posteriores. Entre los principales temas desarrollados en estas sesiones virtuales cortas, se encuentran: desarrollo de actividades grupales mediante zoom, moderación de foros virtuales, diseño de videos interactivos con EdPuzzle, cómo usar cuestionarios para evaluaciones, actividades formativas con socrative y kahoot, uso pedagógico de las pizarras digitales, retroalimentación efectiva en medios digitales, Comunicación Asertiva en la Enseñanza Virtual, entre otros.

Como parte del proceso de seguimiento de la calidad de esta nueva experiencia en la Universidad, se generaron reportes semanales de uso de la plataforma y se plantearon encuestas tanto a alumnos como a docentes para poder actuar rápidamente y seguir mejorando la propuesta. La encuesta planteó niveles de satisfacción en relación al acceso a los cursos/recursos, al nivel de adaptación de los contenidos y actividades, así como la satisfacción respecto al nivel de comunicación e interacción que se planteaba desde los cursos. Particularmente a los docentes, se les consultó sobre su nivel de satisfacción sobre el apoyo brindado por la universidad para la virtualización de su curso y sobre su proceso de organización y adaptación.

En general, los alumnos valoraron positivamente la adaptación a la modalidad no presencial para continuar su proceso de formación utilizando medios virtuales, teniendo en todos los aspectos evaluados más del 50% de respuestas en el nivel de satisfacción muy alto y alto (nivel 4 y 5 de la escala). Sin embargo, un 44% de los estudiantes indicó no contar con recursos ni espacios adecuados para el desarrollo de sus actividades académicas

Por otro lado, los docentes indicaron estar altamente satisfechos con el apoyo recibido por la universidad para la implementación de sus cursos. El 86% indicó poder acceder sin problemas a la plataforma Paideia y desde cualquier dispositivo; el 67% colocó como nivel de satisfacción alto y muy alto la facilidad de uso de esta plataforma; el 71% valoró como alto y muy alto su satisfacción sobre los recursos y actividades disponibles en PAIDEIA para la realización de sus cursos. Es importante destacar que más del 70% de los docentes manifestó estar muy satisfecho sobre su propio proceso de preparación y organización de sus cursos; pero indican que ello les implicó una sobrecarga de trabajo. Finalmente, los docentes indicaron que la comunicación e interacción con los alumnos ha cambiado y no se pueden generar relaciones como en los cursos presenciales: Alumnos no prenden la pantalla (14%) y recursos insuficientes o con fallas (13%).

En el año 2022 se realizó un estudio de balance donde se aplicó una encuesta virtual con un total de 5482 respuestas únicas de todas las unidades académicas. Los resultados se ponderaron por las variables reales de las poblaciones reales de alumnos. Adicionalmente, se realizaron 18 sesiones de focus group para conocer las percepciones sobre la experiencia formativa de esos años.





De este estudio, se concluye que luego de 5 semestres en modalidad virtual de emergencia tanto estudiantes como docentes prefieren un formato semipresencial para el retorno, donde se aprovecharían las ventajas de la presencialidad y las facilidades de la virtualidad. En promedio, los estudiantes de pregrado mostraron un grado de satisfacción de 7.6 de 10 puntos de satisfacción y 8.1 de 10 puntos en posgrado; El nivel satisfacción sobre la experiencia de adaptación a la nueva modalidad en los docentes fue en promedio de 8 puntos en pregrado y 8.7 puntos en los docentes de posgrado.

En los resultados cualitativos, los alumnos valoraron los elementos de la virtualidad como el acceso permanente a los materiales en la plataforma virtual, ahorro de tiempo, facilidad para realizar trabajos grupales y la posibilidad de llevar cursos internacionales como aspectos que desean mantener. De otro lado, los estudiantes demandan la necesidad de experiencia de “vida universitaria” mediante actividades extracurriculares, deportes, festivales, espacios de socialización en el campus, fuera del aula, etc.; y expresan dificultades de la modalidad virtual, como la necesidad de conectividad y de organización particular.

Los docentes señalan como principal ventaja la flexibilidad horaria y el ahorro de tiempo, así como el constante apoyo de la universidad. Pero indican que encontraron desafiante la adaptación del sistema de evaluación de sus cursos, así como dificultades para promover la participación activa de sus alumnos mediante espacios virtuales.

A partir de la experiencia y la información recogida, la PUCP diseñó un plan de retorno progresivo de cinco fases que se empezaron a implementar a partir del año 2021, cuando aún se mantenía el estado de emergencia sanitaria. Este Plan consideró la incorporación progresiva a la presencialidad en el pregrado (manteniendo un máximo 20% de virtualidad en la última etapa) y el licenciamiento en modalidades semipresencial y virtual para los programas de posgrado (maestrías).

La Fase 1 y 2 se desarrollaron durante el año 2021, con la implementación de 74 actividades presenciales, prioritariamente acciones de inducción y de laboratorios. Durante la fase 3, durante el semestre 2022-1 se logró realizar más de 9000 sesiones híbridas, para atender alumnos de todo el país (semestre 2022-1) y ofrecer un promedio de 20% de cursos con actividades presenciales.

La fase 4 inició en el ciclo 2022-2 con el retorno mayoritario al campus, donde los docentes tuvieron la oportunidad de integrar las buenas prácticas de su experiencia virtual, en sus cursos presenciales. En este proceso fue clave el acompañamiento a los docentes para recuperar las mejores prácticas e incorporar las lecciones aprendidas de su experiencia en la virtualidad y trasladarlas a un nuevo contexto de pospandemia. Los principales retos para el retorno han consistido en seleccionar, en cada programa, los cursos semipresenciales, virtuales y presenciales, así como la preparación de los docentes para prepararse para el retorno incorporando lo aprendido en la virtualidad como el uso de recursos virtuales y el diseño de experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante, y revalorizando la interacción social presencial, así como la autonomía y la salud mental de los estudiantes.

El trabajo de los docentes para el proceso de retorno progresivo en el 2022 estuvo acompañado por una oferta de formación docente, en áreas como: diseño de cursos semipresenciales y uso de aulas híbridas, el uso de recursos, metodologías activas, comunicación en el aula virtual, procesos de evaluación,, entre otros.

A lo largo de ese año se acompañó, desde la oficina de licenciamiento de la Dirección de asuntos académicos (DAA) a un importante número de programas de maestría en su proceso de licenciamiento en modalidades virtual y semipresencial, logrando a la fecha contar con 40 programas licenciados.

Las buenas prácticas y lecciones aprendidas de nuestros docentes de los diversos departamentos académicos, durante la pandemia y pospandemia, han sido sistematizadas y presentadas en tres “Encuentros de experiencias docentes PUCP”: 2020, 2021 y 2022, considerando las líneas temáticas: Diseño y planificación de cursos, bienestar, comunicación e interacción en el aula, Aprendizaje colaborativo, Evaluación para el aprendizaje y retroalimentación, Talleres y laboratorios virtuales y Gestión curricular. Ello ha permitido compartir y enriquecer la calidad de las prácticas docentes para mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Durante el presente año 2023 se está desarrollando la etapa final que incluye el desarrollo de los programas de posgrados virtuales y semipresenciales ya licenciados. Además se continúa con el licenciamiento de otros programas semipresenciales y no presenciales, así como la mejora de los cursos del pregrado que se encuentren en el 20% de la virtualidad de programas presenciales. Finalmente, 6 carreras del pregrado se están preparando para ofrecerse en la modalidad semipresencial.

### Resultados logrados





Durante el desarrollo de la experiencia de retorno progresivo pospandemia en la PUCP, destacamos como logro principal la rápida adaptación de nuestros docentes no solo para virtualizar sus cursos sino también para incorporar los aprendizajes y buenas prácticas de esa experiencia a los cursos presenciales luego de la pandemia, sin dejar de lado la excelencia académica que nos caracteriza. Este logro se ve reflejado en:

- » Altos índices de satisfacción en encuestas a alumnos y docentes durante los años 2020, 2021 y 2022.
- » Licenciamiento aprobado de 40 programas para ser implementados en la modalidad no presencial.

Adicionalmente, destacamos como resultado la capacitación y acompañamiento masivo a más de 2000 docentes de la universidad por parte de nuestras unidades de apoyo (IDU y DAA), siendo un récord de capacitación en la universidad.

### Dificultades y Lecciones aprendidas

A partir de la experiencia de retorno progresivo pospandemia en la universidad, se identificaron y superaron dificultades principalmente en tres líneas: recursos tecnológicos, oferta de capacitación virtual y seguimiento de la calidad.

Durante el trabajo remoto y el retorno progresivo, los docentes y alumnos presentaron dificultad para el trabajo académico debido a la escasez de recursos tecnológicos y de espacios adecuados dentro de sus hogares, así como el bajo nivel de conectividad que brindaban las empresas de tecnología del país. A partir de la coyuntura, a finales del año 2020 estos servicios externos fueron mejorados a nivel nacional y particularmente en la PUCP, se activaron fondos de apoyo tecnológicos tanto para docentes como para estudiantes desde el inicio del año 2020.

Otra dificultad fue la poca o nula existencia de oferta de capacitación docente virtual en la universidad, y por ende la poca costumbre de trabajar en ese entorno, lo que demandó que las unidades de servicio trabajarán en propuestas virtuales y masivas a un paso acelerado. Actualmente ya se cuenta con un programa formativo para docentes que combina espacios presenciales y virtuales e incluso híbridos.

Finalmente, el proceso de aseguramiento de la calidad fue un reto ya que no se contaba con indicadores ni sistemas de seguimiento para el trabajo virtual de alumnos ni de docentes. Se adaptaron los indicadores de la modalidad presencial, se añadieron mínimos institucionales y actualmente se cuenta con dashboard de seguimiento.

### Conclusiones y Recomendaciones

Luego de la experiencia de retorno pospandemia se identifican tres recomendaciones generales para las universidades a nivel docente, en torno a la sistematización de meto-

dologías y sistemas de evaluación para la educación a distancia de calidad, el apoyo a la docencia y la generación de indicadores de calidad.

1. Sistematización de metodologías para la educación a distancia de calidad. Si bien se realizaron importantes esfuerzos por desarrollar la modalidad a distancia mediante procesos de formación docente y la elaboración de materiales, es necesario sistematizar las experiencias y buenas prácticas de las distintas disciplinas y carreras que permitan unificar criterios y diseñar patrones institucionales para el trabajo docente. Se recomienda definir principios pedagógicos institucionales, así como elaborar guías que permitan orientar el diseño didáctico y los sistemas de evaluación, respetando la diversidad de disciplinas y la naturaleza de los cursos.
2. Apoyo a la docencia. La experiencia vivida en la PUCP durante estos años ha resaltado la necesidad de contar con apoyo específico y dedicado a los docentes, distinguiendo las acciones y responsabilidades académicas propias del docente y las acciones de soporte a la gestión académica que no requieren de la responsabilidad académica para ser llevadas a cabo. Este apoyo, de ser institucionalizado, podría acortar tiempos y ser beneficioso para los alumnos.
3. Generación de indicadores de calidad. Es importante contar con indicadores de control y seguimiento de la calidad que permitan identificar puntos de mejora y alimenten la información necesaria para poder rendir cuentas desde un sistema interno de la calidad en todas las modalidades.

### Referencias bibliográficas

- Galvis, Á.H. (2021). Diseño de cursos por Grandes ideas, con pedagogía activa e integración de tecnologías digitales. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Galvis Á.H. (2022). Semipresencialidad y flexibilidad educativa, ponencia presentada en el marco del taller de Modalidades de la PUCP llevado a cabo el 29 de abril de 2022.
- García, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), pp. 09-30. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>
- Oficina de Tendencias Educativas VRAC-PUCP (2020) Documento de trabajo para la Comisión de Modelo educativo: la pandemia y la situación actual de las universidades
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI. (2020). Guía iberoamericana para la evaluación de la calidad de la educación a distancia. [Guía]. Área de Educación Superior, Ciencia y ETP. Recuperado de <https://www.oei.es/Ciencia/Noticia/la-oei-elabora-la-primera-guia-de-calidad-iberoamericana-educacion-a-distancia>



Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). (2020c). PUCP. Modelo Educativo PUCP. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/files.pucp.edu.pe/homepucp/uploads/2016/08/29092428/modelo-educativo1.pdf>

UNESCO (2022). ¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402>

VRAC-PUCP (2022). Informe final de estudio de evaluación de la educación en la PUCP entre el 2020-2022. Documento de trabajo.

Cristina Del Mastro Vecchione

(cmastro@pucp.edu.pe) · Pontificia Universidad Católica del Perú



# Proceso de autoevaluación en la virtualidad: Experiencia de la Carrera Educación Preescolar, UNED: Costa Rica

Rosa Ma. Hidalgo Chinchilla • rhidalgo@uned.ac.cr • Laura Torres Sirias, ltorres@uned.ac.cr  
Mariana Torres Villalobos, mtorresv@uned.ac.cr • Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

## Introducción

Esta experiencia tiene el objetivo de compartir el proceso de acreditación de la Carrera de Educación Preescolar de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) llevado a cabo en la virtualidad durante los tiempos de la pandemia COVID-19 en los años 2021 y 2022 con la finalidad de acreditar su calidad. Para ello las carreras participan voluntariamente en un proceso de autoevaluación, que cual consiste en una introspección donde se determina el cumplimiento de una serie de criterios del Manual de Acreditación y se establecen fortalezas y debilidades del proceso. Toda esta información se constata en un informe de autoevaluación que se entrega a la agencia acreditadora, en este caso SINAES (Sistema Nacional de Acreditación en Educación Superior), la cual asigna un equipo de evaluadores -pares evaluadores- para la valoración del mismo.

En la UNED la calidad en los programas académicos ha sido un baluarte, es por ello que desde sus orígenes se ha comprometido con la excelencia académica. A partir del 2002 el Consejo Universitario acuerda en sesión 1602-2002 que: "Todas las carreras de la Oferta Académica de la UNED deberán ser autoevaluadas con propósitos de mejoramiento continuo o de acreditación, cuando corresponda, y contar con un plan que establezca prioridades según requerimientos institucionales" (Informe de autoevaluación Carrera Educación Preescolar, 2020, p. 530).





### Descripción de la experiencia:

En la actualidad el proceso de autoevaluación ha variado debido a la pandemia provocada por el COVID-19. Es así que la Universidad Estatal a Distancia asume este reto mediante el uso de la tecnología, a fin de continuar con las evaluaciones y visitas de los pares académicos a través de la virtualidad.

Lo anterior, precisa de un trabajo articulado de las diferentes dependencias de la UNED, lideradas por el Instituto de Gestión de la Calidad Académica en conjunto con la Comisión de Autoevaluación (CAE) de la carrera Educación Preescolar. Estos resultados según Arias citada en UNED (2021) han sido exitosos gracias al trabajo realizado por el equipo antes, durante y después de la visita de los expertos académicos.

Ahora bien, para que la carrera Educación Preescolar llevara a cabo las visitas virtuales se realizaron actividades como las siguientes:

- » Construcción de la agenda virtual (CAE-SINAES).
- » Divulgación de las visitas de los expertos académicos con las diferentes dependencias y población involucrada en el proceso.
- » Construcción del Gestor de Contenidos: IGESCA, Programa de Producción Electrónica Multimedial (PEM) y la CAE.
- » Realización de videos de contextualización de la Carrera, la UNED (Instituto de Gestión de la Calidad Académica, Programa de Producción de Materiales Audiovisuales (PPMA) y la CAE).
- » Coordinación de los espacios virtuales de las reuniones (plataforma ZOOM) de los evaluadores con estudiantes, graduados, empleadores, autoridades administradoras de sedes universitarias, académicos y jefaturas o personal de otras instancias de la UNED.
- » Divulgación por los diferentes medios universitarios de la visita de los expertos académicos (Página web, Facebook u otros).

Para contextualizar acerca del proceso de autoevaluación, la carrera de Educación Preescolar por decisión propia y con la asesoría del IGESCA inició su proceso de introspección y valoración interna en el año 2010, lo que permitió plasmarlo en el primer informe de autoevaluación, entregado a la agencia de acreditación (SINAES) en el año 2011. Este proceso junto con una valoración externa por parte de pares evaluadores permitió certificar su calidad como carrera acreditada en el año 2012. Por segunda vez, en el año 2016 se realiza el proceso de autoevaluación a partir del mejoramiento continuo de la carrera y su sostenibilidad. Ambos procesos se realizaron de manera presencial.

Importante destacar que los beneficiarios directos de este proceso son las personas estudiantes, quienes obtienen una educación superior actualizada y pertinente con el

entorno en que se van a desenvolver. Asimismo, se benefician de las alianzas y convenios que tiene la carrera, para desarrollar prácticas profesionales, pasantías, congresos entre otros. Además, las personas graduadas que desde su titulación cuentan con un reconocimiento que certifica a los empleadores una educación de calidad.

Durante el año 2020 se inició el tercer proceso de acreditación durante la pandemia COVID 19. Debido a este virus y su calificación de alto nivel de peligrosidad, en Costa Rica se declara estado de emergencia el 16 de marzo mediante el decreto ejecutivo N° 42227 - MP - S del Poder Ejecutivo.

Debido a lo anterior, y en concordancia con las medidas sanitarias impuestas a todo el sector público costarricense, la UNED declara que toda la oferta formativa se brindará mediante la modalidad en línea y que todos sus colaboradores deben realizar teletrabajo, brindando la posibilidad de trasladar sus equipo y materiales necesarios para su desarrollo.

Bajo estas condiciones, la carrera realizó ajustes a la oferta formativa, a las estrategias de mediación adecuadas a la virtualidad y a la forma de realizar el proceso de autoevaluación bajo la modalidad virtual como:

- » Nuevos protocolos para la defensa de Trabajos Finales de Graduación virtuales domiciliarios.
- » Cambios en la práctica profesional. Se elaboró una estrategia de implementación metodológica y acompañamiento para determinar los recursos tecnológicos con los que se contaba, la conectividad, la modalidad (presencial o a distancia) que trabaja el centro educativo donde realizan Práctica las personas estudiantes.
- » Cambios en las asignaturas que ofrece la Carrera se ofertan 100% virtual, incluyendo las estrategias evaluativas.

De forma paralela, la carrera comienza a realizar su proceso reflexivo de autoeva-

luación bajo los criterios del manual de acreditación de SINAES mediante procesos participativos y dinámicos en el seno de la Comisión de Autoevaluación.

La CAE de acuerdo con su Reglamento, es un grupo de personas responsables de la educación y gestión de la calidad de una carrera de grado o posgrado, responsable del proceso de autoevaluación, acreditación y mejora continua.

Esta comisión está conformada por la persona encargada de la carrera, las personas encargadas de cátedra, una persona representante de las cátedras de servicio, una persona representante estudiantil, una persona representante de los profesores, la persona asistente académica, así como una persona asesora de calidad del IGESCA.



El trabajo de esta comisión consistió en autoevaluar la carrera de acuerdo con los criterios establecidos por la agencia al igual que en procesos anteriores, con la gran diferencia de realizarlo de manera remota. Bajo esta modalidad, la coordinación del trabajo fue una de las estrategias claves para el desarrollo del proceso, distribución de trabajo y una serie de reuniones periódicas para su revisión y validación. Es por esta razón, que las personas participantes en la CAE contaban con experiencia de trabajo en esta modalidad y conocían las herramientas virtuales.

Dentro del proceso de autoevaluación, las valoraciones de diferentes grupos de interés de la carrera, como estudiantes, graduados, personal académico, administrativo y empleadores fue uno de los insumos más importantes. El equipo del IGESCA mediante cuestionarios en línea utilizando la herramienta Lime Survey realizó la recolección de los datos. Una vez procesada la información, se analizó por parte de la carrera y se incorporó al informe.

Además, la carrera realizó reuniones con otras dependencias de la Universidad, servicios de Biblioteca, servicio de becas para conocer percepciones de la carrera. De igual manera, se realizaron reuniones de trabajo con el personal académico, tanto tutores como encargados de cátedra para conocer sus percepciones y valoraciones para la mejora continua de la misma.

Ante esta emergencia sanitaria, la agencia acreditadora estableció lineamientos para la visita de pares académicos de manera virtual. Por lo que se valoraron los recursos de la Universidad y se planteó el uso del “Gestor de Contenidos” como herramienta tecnológica para mediar este tipo de visita. Este gestor es un espacio ubicado en la página web de la universidad, elaborado por la Carrera con la asesoría del Programa de Producción Electrónica Multimedial (PEM) y del IGESCA.

El Gestor de contenidos fue un elemento diferenciador de esta experiencia, el cual contiene una agenda virtual con material complementario para facilitar y contextualizar a los pares evaluadores en su visita virtual a la Universidad por tanto no solo dispone de información sobre la Institución, la carrera, sino que también es un medio para programar cada una de las reuniones que los pares académicos efectuará con las diferentes dependencias y actores del proceso definidas previamente en la agenda de la visita. Detalla el programa por días, con las fechas, horas, participantes y enlaces de acceso a cada una de las reuniones, las cuales se realizaron por medio de la plataforma virtual ZOOM, administrada por el Programa de Videocomunicación (VICOM).

### Resultados logrados:

Entre los resultados obtenidos de este proceso se menciona:

- » El empoderamiento de la carrera en el trabajo virtual. El trabajo realizado con el gestor de contenidos permitió sistematizar información importante para el

proceso según la programación de la agenda para la visita de los pares evaluadores tanto interno como externo.

- » El trabajo virtual en equipo. Permitió articular con dependencias tanto internas como externas, mediante mayor coordinación en varios aspectos como la planificación de actividades, programación de reuniones, puntualidad en la entrega de información, cumplimiento con éxito todo el programa de la agenda de la visita de los pares evaluadores.
- » Plataforma tecnológica y humana para realizar este tipo de experiencias en la virtualidad de forma exitosa. Esta experiencia permitió el desarrollo de las habilidades tecnológicas tanto en empleadores que son personas externas de la universidad como en estudiantes, graduados, personal académico-administrativo de la universidad (stake holdes).
- » Implementación del Gestor de contenidos. Herramienta de apoyo para las visitas virtuales de los pares evaluadores.
- » La UNED desde la pandemia ha adquirido mayor fortaleza con toda la plataforma virtual, pues ha sido histórico que estos procesos se realicen de forma presencial.

En cuanto a las dificultades se encontraron:

- » La captación de grupos de interés. La baja respuesta de participación de los grupos de interés de forma virtual por problemas de conexión, acceso a internet, entre otros.
- » Fortalecimiento de las competencias virtuales. Trabajar el gestor de contenidos requiere de capacitación, lo cual a veces es una limitante pues no todas las personas funcionarias de la CAE tuvieron asesoría en esta herramienta tecnológica.
- » Acceso a internet de los grupos de interés.



### Referencias bibliográficas

Universidad Estatal a Distancia (UNED) (2021). Informe de Autoevaluación Carrera Educación Preescolar.

Universidad Estatal a Distancia (2022). Reglamento para la Comisión de Autoevaluación. Obtenido de [https://www.uned.ac.cr/academica/images/cidreb/reglamento/organizacion/Reglamento\\_Comisi%C3%B3n\\_Autoevaluaci%C3%B3n\\_CAE\\_22-03-2022.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/images/cidreb/reglamento/organizacion/Reglamento_Comisi%C3%B3n_Autoevaluaci%C3%B3n_CAE_22-03-2022.pdf)

Sistema Costarricense de Información Jurídica (2020). Decreto Ejecutivo N° 42227 - MP – S. Obtenido de: [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=90737&nValor3=119661&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=90737&nValor3=119661&strTipM=TC)

Arias, H. (2021). Procesos de autoevaluación periódico acontecer.

Rosa Ma. Hidalgo Chinchilla  
rhidalgo@uned.ac.cr

Laura Torres Sirias,  
ltorres@uned.ac.cr

Mariana Torres Villalobos,  
mtorresv@uned.ac.cr



# Estágio supervisionado em telas: diálogos entre Pedagogia e Audiovisual na formação inicial de professores

**Maria das Graças Oliveira** • Universidade Federal de Campina Grande - UFCG-BR mariaeduc2013@gmail.com //

**Natália Maria Pereira Cabral** - Universidade Federal de Campina Grande- UFCG-BR nataliapcabral@hotmail.com

//**Kimberlly Saiwry** - Universidade Federal de Campina Grande - UFCG-BR • kimnunes22@gmail.com

## Resumo

Este artigo pretende apresentar as análises do estágio supervisionado de graduandos(as) da licenciatura de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande, da Paraíba, no período de ensino remoto emergencial (2020-2021) em instituições de educação infantil. Compuseram o corpus da investigação o plano de curso da disciplina, o planejamento de atividades desenvolvidas no estágio, a proposta curricular do município e os relatórios de estágio supervisionado das graduandas (coletados no controle acadêmico do curso), os registros da docente da turma e das estagiárias e os documentos curriculares divulgados pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande no período investigado. A análise dos dados foi realizada sob os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin, da análise documental e dos estudos do campo da formação de professores, do currículo e da comunicação audiovisual. As primeiras aproximações mostram que as/os graduandas/os expressaram frustração por não terem contato presencial com as crianças, por se relacionarem com elas sem conhecê-las face a face. Estes reconheceram que os estudos da área do Audiovisual foram relevantes para que conseguissem se comunicar e interagir com as crianças, uma interlocutora que contribuiu sobre maneira para a realização do estágio supervisionado.

## Palavras-chave

Educação infantil, estágio supervisionado, ensino remoto emergencial.







## Introdução

*compreendo que, apesar das circunstâncias, pelo objetivo da oportunização de uma educação de qualidade às crianças e do prosseguimento no caminho da vida e da docência, a realização do estágio em modo remoto, virtualmente, tem sido um 'mal necessário' transfigurado, todavia, em uma grata surpresa. (Modesta, junho de 2021)*

A epígrafe deste artigo resume com objetividade a realização do Estágio Supervisionado II no curso de Pedagogia no período do isolamento social, quando foi adotado o Ensino Remoto Emergencial na educação em um mundo atingido pela pandemia de COVID-19. Por um lado, a formação acadêmica necessitava continuar, e era chegado o momento dessa disciplina, que tem como um dos objetivos a aproximação dos/as futuros/as professores/as com seu futuro campo de trabalho. Aliado a isso, tem-se o compromisso de contribuir com a educação infantil nas instituições que atendam às especificidades das crianças na faixa etária de zero a cinco anos da rede pública. O cenário para a sua realização era adverso, pois devia-se pensar a docência em moldes desconhecidos pelo olhar da Pedagogia, que até então centralizava suas atenções para a docência, “o outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência. Da sua existência é a condição” (Teixeira, 2007, p. 429).

O Ensino Remoto Emergencial trouxe o desafio. Para muitos profissionais da educação, ficava a indagação: será possível? E com os bebês, como ficam as ações de cuidado e de educação? No universo dos pedagogos até então, a relação presencial nas salas e nos berçários reinava plenamente. Uma característica da Pedagogia relevante nesse contexto foi a sua abertura como ciência da educação para o diálogo com outras áreas para se constituir, não de forma a se restringir a elas, mas desenhar perspectivas educacionais, inspiradas pelos seus conhecimentos epistemológicos. Os docentes da disciplina do estágio supervisionado optaram pelo caminho da articulação entre os conhecimentos da Pedagogia e do Audiovisual para redesenhar a disciplina em questão, tendo em vista que a linguagem da docência no espaço virtual não poderia ser a mesma adotada no regime presencial. Foram imprescindíveis os estudos teóricos e epistemológicos de Bamba (2013), sobre recepção e espectralidade fílmica, e de Carravetta (2015) sobre microensino. Esse material juntou-se ao clássico da Pedagogia que versava sobre os conceitos de crianças, infâncias e a educação infantil no Brasil e sobre o estágio supervisionado com pesquisa. Pode-se afirmar que essas estratégias foram relevantes para o fenômeno a que a aluna se refere de transformar o “mal necessário” do ensino remoto emergencial em “uma grata surpresa”. Nesse sentido, a análise dessa disciplina sob a perspectiva das futuras professoras poderá contribuir para a discussão dos cursos de formação inicial de pedagogia, pois, apesar de se constituir de modo insólito, as tecnologias podem contribuir significativamente no desenho de práticas pedagógicas

na educação infantil. O questionamento central é: quais conhecimentos e estratégias pedagógicas foram produzidos e mobilizados pelos docentes da disciplina de Estágio Supervisionado e pelas estagiárias de Pedagogia nesse processo de ensino remoto emergencial? Pretendeu-se compreender as práticas pedagógicas das estagiárias na educação infantil no modelo remoto emergencial, as possíveis mudanças de percurso no componente curricular denotadas pelo novo contexto educacional e a percepção das estagiárias a respeito dessa experiência. Os nomes são fictícios, com o objetivo de preservar a identidade dos/as participantes.

A pesquisa documental foi realizada com a análise de doze relatórios de Estágio Supervisionado II de 2021 e do plano de curso desse componente curricular, ofertado pela Unidade Acadêmica de Educação, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande- PB.

## Ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de covid- 19

A pandemia de COVID- 19 gerou uma série de mudanças em diversos setores: sociais, culturais, econômico, político e educacional, a nível mundial. Nesta seção, abordaremos os impactos da pandemia no contexto educacional, utilizando-se de estratégias tecnológicas como ferramentas para minimizar o distanciamento social, transpondo metodologias e práticas adotadas em salas de aula física para os meios digitais.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020), o termo remoto significa distante no espaço e refere-se a um distanciamento geográfico. Desse modo, o ensino remoto configura-se como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes nos diferentes níveis de ensino, como a Educação Infantil, adotado por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19. Desse modo, os/as professores/as precisam se enquadrar e adaptar suas aulas, como uma forma de garantir que as crianças, incluindo os bebês, não ficassem à margem do processo educacional durante o período pandêmico.

## O estágio supervisionado ii no modo remoto: tensões e possibilidades

*E eu, mesmo querendo ter vivenciado esta experiência presencialmente, pude perceber que o nosso estar perto rompe com as barreiras físicas, pois digo que pude tocar cada criança pelo olhar ou pela risada compartilhada através nos meios midiáticos. (Clarita, junho de 2021)*

A acima mostra que muitas das vezes, a mudança de percurso pode trazer surpresas agradáveis. Por outro lado, traz em seu bojo a curiosidade por conhecer o processo e compreender como foi possível tocar as crianças por meio da tela. Pode-se explicar



que o Audiovisual, por meio da arte, torna isso possível. Trata-se de uma experiência estética que pode ser lida e sentida de muitas maneiras. Para as crianças, desde seus primeiros anos, o Audiovisual está presente em suas vidas. O estágio supervisionado por meio das telas pode possibilitar-lhes assistir conto de fadas, ouvir músicas e dançar por meio de vídeos, encantar-se com os poemas recitados com uma produção que as convida a brincar com as palavras. Ou seja, adentrar pelo universo infantil, explorando a produção cultural para a infância, em “conteúdo” produzido nos estúdios improvisados de cada professora.

Essa experiência da formação inicial de professores/as foi realizada cercada de questionamentos que vinham da incerteza da possibilidade de se fazer de forma remota uma docência que se funda na relação entre professora e criança, que muitas vezes é corporal, que exige toque, olho no olho nas ações de cuidado e de educação. Um argumento relevante foi o formato do estágio supervisionado ser de pesquisa, e esse foi regido pela questão de fundo: que docência é possível no modelo remoto na educação infantil? Era necessário compreender como as professoras em exercício organizariam suas práticas pedagógicas e dessa maneira contribuir com a transformação do cotidiano desses atores sociais – um dos objetivos da disciplina.

O Estágio Supervisionado II no primeiro semestre de 2021 foi realizado no formato remoto, em duas creches municipais de Campina Grande, nos meses de março a junho de 2021. Os graduandos, em duplas, acompanharam a rotina de crianças e professoras por meio de grupos de WhatsApp. Esse foi o meio que as instituições encontraram para se comunicar com as crianças. As atividades diárias eram iniciadas pelas professoras em seu turno (manhã ou tarde) e, nessa rede social, postavam atividades para as famílias desenvolverem com as crianças. A disciplina, segundo o plano de curso, é constituída de estudos teóricos dos temas docência na educação infantil, estágio e pesquisa, recepção e espetatorialidade.

As tensões e frustrações mais relevantes no grupo eram: não ter contato presencial com as crianças, não compreender a linguagem audiovisual que, ao longo do curso, foram se transformando à medida que conseguiam fundamentação e conhecimento técnico para se inserirem no mundo virtual como professoras. Essas situações podem ser observadas neste relato:

*Quando estava elaborando e gravando os vídeos, sempre mentalizava quem eram meus espectadores, por não conhecer a fundo as crianças tive muitas vezes que imaginar quais seriam seus interesses. Aqui não digo imaginar de maneira aleatória, mas sim de levar em consideração a faixa etária, a cultura em que estão inseridos, ou o que podia perceber nas devolutivas que eram enviadas em resposta às interações da professora. Esse trabalho de vislumbrar foi fundamental, pois a forma como eles interagem com o vídeo vai depender muito de sua construção (Maria, junho de 2021).*

No estágio supervisionado com pesquisa, a autonomia do estudante contribui para que busque respostas para os seus questionamentos e se oriente pelo referencial teórico, tanto para a análise das práticas pedagógicas das professoras, quanto para encontrar possibilidades para as transformar.

Nesse sentido, como refletem Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) os objetivos dos estágios supervisionados para os cursos de licenciaturas estão voltados ao exercício de operacionalização da unidade prática-teoria-prática, objetivando uma relação fundamental para a formação docente. Assim, o estágio como pesquisa promove ao professor em formação um olhar crítico/reflexivo sobre o meio, sendo ele distante da concepção que considera o mesmo um agente passivo, técnico e reproduzidor do ensino (Ghedin, Oliveira, & Almeida, 2015).

### **Pedagogia e audiovisual: encontro nas telas da docência na educação infantil**

Temos como pressuposto que a docência na educação infantil tem o seu pilar na relação entre as/os professoras/es e as crianças, e que a relação corporal, nas ações de cuidado e de educação, se configura como o centro da comunicação entre eles. Entretanto, no Ensino Remoto Emergencial, essa configuração exigiu bases diferenciadas para a docência. A leitura dos relatórios das alunas mostrou que dois princípios básicos foram construídos para essa relação: a criança é o centro prática pedagógica; as atividades deveriam ser dirigidas a elas, as principais interlocutoras do processo. O papel das famílias seria o de possibilitar o acesso de seus filhos aos vídeos, com “um clique”. Os fundamentos basilares dos princípios foram os estudos da sociologia da infância, nos quais as crianças são sujeitos socioculturais e de direitos e desde bebês são capazes de participar ativamente de seu processo de socialização.

Inspirados pelas noções de Bamba (2013) sobre recepção e espetatorialidade fílmica e sobre microensino de Carravetta (2015), foi criada a metodologia que se pode denominar de “a docência em telas” que consistiu em gravar videoaulas e *podcasts* com conteúdos infantis como, contos de fadas, músicas, danças, brinquedo cantado, parlendas e poesias. “O filme ‘interpela’ diretamente o espectador” (Bamba, 2013, p. 32) premissa que inspirou a criação dos vídeos e *podcasts*. O objetivo primeiro era a promoção da comunicação com as crianças. Corrobora-se a ideia de que “o espectador se revela um sujeito cativo tanto da história quanto da transparência do discurso fílmico” (Bamba, 2013, p. 26). Essa foi uma das aprendizagens mais recorrentes nos relatórios, como mostram os extratos abaixo:

*Pude me vincular com os rostinhos que ia conhecendo nas fotos e vídeos enviados pelas próprias famílias no grupo de WhatsApp da turma que acompanhei, me encantar com a voz terna dos que algumas vezes mandavam áudio para desejar um boa tarde (Maria, junho 2021).*



*Foi criando e recriando que me senti, pela primeira vez, professora. E mais, não só por causa deste processo de criatividade, mas pelo desejo de apresentar algo que fizesse a diferença na educação dos bebês, lhes possibilitando de alguma forma, serem reconhecidos com crianças ativas e que devem ter seu lugar reconhecido.* (Clarita, junho, 2021)

Pode-se deprender desses depoimentos que a Pedagogia, por ser um campo de conhecimento aberto ao diálogo com outras áreas, possibilitou a esse grupo de alunas se reconstruir e criar suas práticas pedagógicas sob outros patamares de relação, comunicação, inspiradas pelos estudos epistemológicos do Audiovisual, sem perder a sua identidade epistemológica.

### Considerações finais

No contexto de realização do estágio supervisionado de forma remota, pode-se tecer as considerações finais sob três aspectos: da pesquisa no estágio, da relação entre áreas de conhecimento e da criatividade na docência com turmas de educação infantil. O primeiro aspecto mostra-se imprescindível do ponto de vista de que a pesquisa muda o olhar do pedagogo em formação para a análise e compreensão do fenômeno, com vistas à sua transformação, uma aproximação com o campo de trabalho de forma efetiva em que a reflexão antes, durante e depois da ação se faz presente. A relação dialógica entre a Pedagogia e o Audiovisual possibilitou a mudança de olhar para uma nova arquitetura da docência com as crianças, considerando-as como sujeitos sociais de direitos, ampliando para a noção de espectadores na comunicação visual que se delineava no ensino remoto emergencial.

### Referências

- Abrasco, Rodrigues, J. C. (1975). *O tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Edições Achiamé Ltd.
- Bamba, M. (2013). Teorias da recepção cinematográfica ou teorias da espectadorialidade fílmica? In Bamba, M. *A recepção cinematográfica: teoria e estudos de caso*. Salvador: EDUFBA.
- Carraveta, L. M. C. (2015) Do microensino à vídeo-aula na era digital. *Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia*.
- Cellard, A. (2008) A análise documental. In Poupart, J. et al (Org.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis-RJ: Vozes (Coleção Sociologia).
- Fanfani, E. T., & Tedesco. J. C. (2004.) Novos docentes e novos alunos. In *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. Brasília: Fundação Víctor Civita/ Unesco.
- Ghedin, E. (2015) *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. de S. (1992). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro:

Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20, 1-35. Disponível em <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>.

Rosemberg, F. (2006) Criança pequena e desigualdade no Brasil. In Freitas, M. C. de. (Org.), *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez.

Tardif, M. & L. C. (2009). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5. ed. Petrópolis, RJ:

Teixeira, I. C. (1996) Os professores como sujeitos socioculturais. In Dayrell, J. (org.), *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Teixeira, I. C. (2007) Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, 28(99), 426-443.

Maria das Graças Oliveira

mariaeduc2013@gmail.com

Natália Maria Pereira Cabral

nataliapcabral@hotmail.com

Kimberlly Saiwry

kimmunes22@gmail.com



# Manejo del estrés en tiempos de pandemia: experiencias con alumnos de Psicología Clínica en modalidad remota

Elena Roxana Saona Betetta • Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE). Perú

• elenasaonab@unife.edu.pe

## Resumen

Durante la pandemia de la Covid 19 se desarrolló una experiencia pedagógica con 45 estudiantes de Psicología Clínica (modalidad remota) de una universidad privada de Lima (Perú), quienes presentaban diversos síntomas de estrés, lo cual se reflejaba de manera negativa en su aprendizaje. El objetivo de la experiencia fue promover en los estudiantes un estado mental que les permita contar con una buena disposición para el aprendizaje tanto al inicio de la sesión como durante ella. A través de cinco sesiones en modalidad remota, de 12 a 15 minutos de duración, los estudiantes experimentaron técnicas relacionadas con la Terapia Cognitivo Conductual (TCC) y el *mindfulness*, obteniendo como resultado una mejora tanto en la predisposición para el aprendizaje como en los procesos cognitivos básicos involucrados. Una de las principales dificultades para la realización de la experiencia fue la inestabilidad en la conexión a Internet, lo que obstaculizó que algunos estudiantes siguieran las sesiones de manera completa. Incrementar el número de sesiones, aumentar la duración de las mismas e incorporar más técnicas emergen como recomendaciones pertinentes para la mejora de la experiencia.

## Palabras clave

Estrés académico, estrategias de afrontamiento, enseñanza remota





## Introducción

La presente experiencia se realizó como una respuesta frente a las diferentes manifestaciones de estrés (dificultades de atención y concentración, verbalización de preocupaciones y de dolores musculares) que presentaron los estudiantes del curso Psicología Clínica, modalidad remota, de una universidad privada de Lima, durante el semestre 2022-1. Estas diversas manifestaciones tenían un efecto negativo en el aprendizaje de los estudiantes, pues casi no participaban, se debía repetirles una y otra vez las indicaciones, tenían dificultades de comprensión, expresaban sentimientos de desánimo.

A partir de esta situación, el objetivo de la experiencia fue promover en los estudiantes un estado mental que les permita contar con una buena disposición para el aprendizaje tanto al inicio de la sesión como durante ella.

## Sustento teórico

La revisión de la literatura muestra que el estrés es una respuesta adaptativa natural cuya función es restablecer el equilibrio frente a nuevas circunstancias del entorno (González, 2020). Si bien ciertos niveles de estrés pueden considerarse positivos para desenvolverse adecuadamente, la exposición a un estrés intenso y prolongado suscita efectos negativos (Esteves et al., 2022). En el caso de un entorno educativo, se genera lo que se denomina “estrés académico”, el cual aparece cuando los estudiantes perciben demandas que superan sus recursos y su capacidad de respuesta (Valdivieso-León et al., 2020; Escobar-Domingo et al., 2021). A los retos ya conocidos de la educación universitaria, la pandemia agregó un escenario nuevo e incierto: dificultades de conectividad, cambios en la metodología de enseñanza, sobrecarga de tareas, continua exposición a dispositivos (Estrada et al., 2021), así como una dinámica familiar y económica trastocadas.

Las diversas investigaciones realizadas coinciden en que durante la pandemia los síntomas de estrés más frecuentes entre los estudiantes fueron: problemas de concentración, inquietud, dolores de cabeza, ansiedad y sentimientos de preocupación constantes (Izurieta-Brito et al., 2022; Luque et al., 2022; Moreno et al., 2022). Las intervenciones propuestas para desarrollar estrategias de afrontamiento del estrés en estudiantes se agrupan en dos tendencias: aquellas relacionadas con el yoga y el *mindfulness*, y las que tienen vinculación con la terapia cognitivo-conductual (TCC). Ambos tipos de intervención muestran resultados positivos (Lindern et al., 2014; Iglesias et al., 2018; Llanos, 2022).

## Proceso

La presente experiencia se realizó con 45 estudiantes del curso Psicología Clínica (modalidad remota, plataforma Blackboard) de una universidad privada de Lima. Fueron cinco sesiones desarrolladas al inicio de cada clase del curso, con una duración aproximada de 12 a 15 minutos, y se integraron actividades tanto de la TCC como

relacionadas con el *mindfulness* (por ejemplo, ejercicios de relajación, uso de imágenes mentales).

A continuación se brinda más detalle acerca de los pasos seguidos en las sesiones. En primer lugar, antes de comenzar se comentó con los estudiantes las diferentes manifestaciones de estrés que se había notado en ellos: dificultades en la atención, externalización de preocupaciones, irritabilidad, evasión para hacer los trabajos en clase, bajo nivel de participación. Se les comentó que estos síntomas interferían con su capacidad para seguir el ritmo de la sesión de clase y aprovechar las experiencias de aprendizaje. A partir de lo anterior se les propuso que en las siguientes cinco semanas se trabajaría con ellos una serie de actividades que les ayudarían a concentrarse y así mejorar su aprendizaje. Las dinámicas se realizarían al inicio de cada sesión, con una duración de 12 a 15 minutos aproximadamente, y lo único que se necesitaba es que estuvieran en un lugar silencioso, con iluminación adecuada y sin interferencias, ya sea echados o sentados.

Es importante resaltar que era necesario brindar el contexto a los estudiantes (o lo que se conoce como “encuadre”), así como generar un buen rapport con ellos: ambos elementos garantizan una buena participación debido a que brindan un ambiente de confianza y apertura (Nahoul y González, 2016). Una vez que se realizó la contextualización con los estudiantes, se procedió a realizar las actividades durante cinco semanas. Los temas trabajados fueron los siguientes:

- » Sesión 1: Meditación para principiantes
- » Sesión 2: Meditación para principiantes (segundo ensayo)
- » Sesión 3: Ejercicios de relajación con música (torso y extremidades superiores)
- » Sesión 4: Ejercicios de generación de imágenes mentales con música
- » Sesión 5: Ejercicios de respiración diafragmática (ritmo lento y rápido)

Las sesiones tenían el siguiente esquema: presentación del tema, instrucciones previas, indicación de la actividad propiamente dicha (lo que incluía la presentación del video con imágenes, música o sonidos, dependiendo del caso), finalización de la actividad, recojo de opiniones y comentarios, mensaje final por parte de la docente. Los materiales utilizados fueron videos de Youtube: meditación para principiantes, música e imágenes relajantes, música para dormir.

Como logros de la experiencia se pudo identificar que los estudiantes mostraron mayores niveles de atención y concentración, incrementaron sus participaciones en clase y sus intervenciones fueron de mayor calidad. Asimismo, diversos testimonios de los estudiantes informaron de dichos logros: mejora en el estado mental, más relajación, más enfoque en los temas, más confianza en sí mismos.



Diversos testimonios de los estudiantes dejan constancia de que, para ellos, las dinámicas realizadas fueron útiles para su aprendizaje. Por ejemplo, el testimonio de la estudiante Anni: “Con estas dinámicas yo he podido concentrarme mejor, he podido tener una mejor recepción de conocimientos porque normalmente se me dificultaba un poco, tenía que estar al pendiente de la diapositiva, con las lecturas, y ahora con estas técnicas siento que he podido captar más el mensaje y ahora puedo recepcionar mucho mejor las ideas principales, los temas a tratar...” El testimonio del estudiante Omar se alinea con lo mencionado por Anni en cuanto a los beneficios de estas dinámicas en el aprendizaje: “La dinámica nos ayudó a procesar mejor la información y no aburrirnos”. Finalmente, el testimonio de la estudiante Omayra refuerza lo dicho anteriormente: “Este tipo de dinámicas nos permite estar más relajados, más activados y nos disminuye la ansiedad, lo que nos ayuda a estar más concentrados, a pensar mejor”.

Asimismo, se cuenta con testimonios de los estudiantes acerca de que las dinámicas les produjeron un estado de relajación, de confianza y de apertura, lo que contribuyó a crear un clima de aula predispuesto para el aprendizaje. Al respecto, contamos con el testimonio de la estudiante Astrid: “Usted una vez puso un video con una melodía que me recordó a mi infancia, me recordó cosas muy bonitas de mi infancia...” (en este caso la estudiante se refería a la sesión 4, donde se pidió a los estudiantes que mientras escuchaban una melodía relajante, dejaran fluir su imaginación para que vinieran a su mente diversas imágenes). El testimonio de la estudiante Omayra se relaciona con lo anterior: “Esa dinámica hizo que nos relajáramos, hizo que me muestre [ante el grupo de clase] con más confianza”.

Vale señalar que, si bien la experiencia -aunque corta- tuvo éxito en sus objetivos, también presentó dificultades: una de ellas fue los inconvenientes en la conectividad. Varios estudiantes demoraban en ingresar a la sesión porque su conexión a Internet era inestable, por lo que se perdían los momentos iniciales de las dinámicas. En otros casos había estudiantes que perdían la conexión durante la realización de las actividades, por lo que interrumpían el momento de relajación y al retomarlo un rato después, el efecto buscado con la técnica perdía impacto.

### Lecciones aprendidas

Las situaciones arriba mencionadas nos brindaron algunas lecciones, la principal de ellas es que se debe garantizar una buena conectividad a Internet en el caso de realizar estas dinámicas en modalidad remota. En segundo lugar, extender la duración de las sesiones de 12 a 20 minutos, con lo que el tiempo dedicado a los momentos de respiración y relajación se puede extender y los estudiantes que ingresan tarde o su conexión es inestable no pierden estas actividades y el impacto de las técnicas se puede mantener.

En resumen, se puede concluir que la experiencia realizada, la cual combinó estrategias de TCC y *mindfulness*, y se realizó en un formato y tiempo adecuados para modalidad remota, tuvo logros positivos en los estudiantes, tanto en la predisposición para el

aprendizaje (mayor seguridad, mayor confianza) como en los procesos necesarios para captar mejor la información (mayor atención, mejor procesamiento).

En relación con las recomendaciones, se considera pertinente ampliar la experiencia al número máximo recomendado de sesiones (ocho), aumentar el tiempo de duración de la sesión hasta 20 minutos e integrar una o dos estrategias más para neutralizar la posibilidad de aburrimiento y saturación por parte de los estudiantes.

### Referencias

- Escobar-Domingo, M., Piedrahíta-Yusti, I., & Becerra, L. (2021) Relación entre la disminución del estrés académico y la práctica de yoga en estudiantes de las áreas de la salud. Revisión de la literatura. *Universitas Medica*, 62(4)
- Esteves, A., Hañasi, J., Ramos, M., & Incacutipa, D., (2022) Estrés universitario en entorno virtual durante la COVID-19: Un problema de salud mental. *Apuntes universitarios*, 12(4), 366-378
- Estrada, E., Mamani, M., Gallegos, N, Mamani, H., & Zuloaga, M. (2021) Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93
- González, L. (2020) Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D. Innovación más Desarrollo*, 9(25), 158-179
- Iglesias, S., Azzara, S., González, D., Ibar, C., Jamando, J., Berg, G., Bargiela, M., & Fabre, B. (2018) Programa para mejorar el afrontamiento del estrés de los estudiantes, los docentes y no docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. *Ansiedad y estrés*, 24, 105-111
- Izurieta-Brito, D., Poveda-Ríos, S., Naranjo-Hidalgo, I., & Moreno-Montero, E. (2022) Trastorno de ansiedad generalizada y estrés académico en estudiantes universitarios ecuatorianos durante la pandemia COVID-19. *Revista de Neuropsiquiatría*, 85(2), 86-94
- Lindern, D., Silveira, K. A. L., Carvalho, J. C. N., & Kristensen, C.H. (2014) El uso de imágenes mentales en la Terapia Cognitivo-Conductual para el Trastorno de Estrés Postraumático: una revisión sistemática. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 377-387
- Llanos, M. (2022) Efecto del programa Armonía sobre el rendimiento y estrés académico en estudiantes de educación superior de Lima. *Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 30(2)



Luque, O., Bolívar, N., Achahui, V., & Gallegos, J. (2022) Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al Covid-19. *Puriq. Revista de Investigación Científica*, 4, 1-10

Moreno-Montero, E., Naranjo.Hidalgo, T., Poveda-Ríos, S., & Izurieta-Brito, D. (2022) Estrés académico en universitarios durante la pandemia de COVID 19. *Revista Médica Electrónica*, 44(3).

Nahoul, V. y González, J. (2016) *Técnica de la entrevista con adolescentes: integrando modelos psicológicos*. Brujas.

Valdivieso-León, L., Lucas, S., Tous-Pallarés, J., & Espinoza-Díaz, I. (2020) Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XX1*, 23(2), 165-186

Elena Roxana Saona Betetta  
elenasaonab@unife.edu.pe

# Eje 03

La incorporación de las TIC en el trabajo docente: políticas, oportunidades, desafíos, implicaciones y alertas.







# O uso da tecnologia na alfabetização de jovens e adultos: da disruptura causada pela pandemia à conexão com o mundo

Cláudia Chesini • claudia.chesini@gmail.com // Renato de Oliveira Brito • renatoorios@gmail.com •  
Universidade Católica de Brasília: • <https://ucb.catolica.edu.br>

## Resumo

As significativas mudanças da sociedade nos últimos anos, especialmente na perspectiva científica e tecnológica, levaram o ser humano a acreditar em sua onipotência. Vários sinais presentes no cotidiano da vida não foram suficientes para perceber que a compreensão de ser humano, de organização da sociedade e de educação necessitavam de mudanças urgentes. Com o surgimento da pandemia causada pelo Coronavírus no Brasil, de maneira intensa desde março de 2020, significativas mudanças foram acontecendo em nível de sociedade, desde as relações pessoais até a sistematização de processos educacionais. A alfabetização de jovens e adultos está inserida neste contexto. Se por um lado estava o desejo de alfabetizar e a vontade de aprender, no outro lado estava a dificuldade de interagir com os recursos tecnológicos, ou seja, a interface entre o aparelho, computador ou celular, e a pessoa, seja ela professor/a ou aluno/a. Esta relação definia o andamento do processo de alfabetização dos jovens e adultos do Projeto Movimento de Educação de Base (MEB). Assim, conhecer os atores, informar sobre a importância de fazer uso de recursos tecnológicos e acompanhar o processo de ensinar e aprender foram as metas do Projeto desenvolvido e aqui apresentado em forma de ensaio.

**Palavras-chave:** Educação. Tecnologia. Alfabetização de jovens e adultos. Pandemia.





## Introdução

A compreensão do tempo em que vivemos é inerente à condição da humanidade. Embora alguns o façam a partir do passado e outros a partir das perspectivas de futuro. Afirmava o Pe. Antônio Vieira:

O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e visível, que é o futuro. No meio de um e de outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que estamos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa (NÓVOA, 2022).

É neste tempo presente, caracterizado por uma pandemia inimaginável pela sociedade pós-moderna, que a humanidade se percebeu envolta em uma situação de caos social e humanitário.

Considerando-se que uma das características deste tempo é a sociedade hiperconectada e esta incide fortemente na maneira de viver e de estabelecer relações, e que é movida pela compreensão mercadológica do capitalismo/neoliberalismo, gerando consequências estruturais que atingem especialmente aqueles que não produzem e têm baixa renda para consumir, esta realidade esfaca a sociedade e gera fraturas sociais que se manifestam na relação consigo mesmo e com os outros (relação horizontal), na relação com a natureza (relação circular) e na relação com o transcendente (relação vertical) (INSTRUMENTUM LABORIS, 2020).

Neste contexto, destacamos a alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Dados do Ministério da Educação revelam que os índices de adultos analfabetos e jovens que não concluíram a educação básica ainda são altíssimos. Mesmo com todo esforço realizado em nível nacional, permanece elevado o número de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. Desta maneira, vários segmentos da sociedade, articulados com o voluntariado e com base popular, organizam projetos de alfabetização de adultos, especialmente no interior dos municípios brasileiros. Um exemplo é o Movimento de Educação de Base (MEB).

Dentre as muitas disrupturas, “quebra do curso normal de um processo”, experienciadas pela humanidade nos períodos de pico da pandemia e mesmo nos períodos mais brandos, o uso da tecnologia foi o elemento propulsor para dar continuidade aos processos de aprendizagem. Mesmo com boa vontade na utilização das ferramentas tecnológicas, muitas dificuldades foram encontradas na interface entre o aparelho e o professor.

E é nesta condição do vir a ser que, presente na compreensão de ensino- aprendizagem, rompe com o tempo presente, e lançando-se para o futuro, irrompe novas possibilidades, jamais imaginadas.

## Desenvolvimento

A história da educação brasileira tem seu início com a história do Brasil, especialmente com a chegada dos jesuítas, em 1500. Desde então, mesmo com o avanço da legislação educacional, como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996

(BRASIL,1996), percebe-se por meio de dados estatísticos ou mesmo com um olhar mais atento junto da população mais pobre o quanto ainda é necessário avançar enquanto sistema de ensino, especialmente na alfabetização de jovens e adultos.

É nessa realidade que emerge a educação popular, como alternativa ao atendimento educacional das populações que não tiveram acesso ao ensino na infância e juventude, e/ou tiveram que evadir-se por razões diversas. Neste contexto, com várias lógicas no que diz respeito à educação de jovens e adultos, configura-se a educação popular (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 36).

Instituições da sociedade têm contribuído na tentativa de diminuir a dívida social da educação, propiciando o acesso escolar à população menos favorecida economicamente. Uma destas instituições é o Movimento de Educação de Base (MEB), fundado em 1961, por meio do Decreto nº 50.370, de 21 de março do mesmo ano. Esta iniciativa está ligada à Igreja Católica e possui o objetivo de alfabetizar jovens e adultos a partir da conscientização também proposta por Paulo Freire (SAVIANI, 2021).

O objetivo do MEB é alavancar a leitura e a escrita a partir da realidade sociopolítica e econômica dos educandos. De acordo com a proposta educacional do Movimento, o método “Ver, Julgar e Agir” proporciona a tomada de consciência dos elementos que desencadeiam a situação em que se encontram e busca, no percurso do letramento, alfabetizar também a capacidade de ler a realidade e de participar no processo de mudança, “despertando a afirmação do sujeito com forte aspiração para a participação” (AGOSTINI; SILVEIRA, 2018, p. 151-152).

Nesta perspectiva, desde sua fundação, quando fazia uso do rádio para fazer chegar a alfabetização junto aos jovens e adultos, busca incluir em suas atividades ferramentas tecnológicas, como nas comunidades e territórios indígenas:

Uso dos recursos tecnológicos (celular/internet) para orientar as pessoas da comunidade a se comunicar com parentes próximos e distantes, para amenizar os problemas acarretados pelo isolamento social, como um exercício de afetividade e de resgate de memória ao se comunicarem com parentes das suas cidades de origem. (VALLE, 2021, p. 64).

Com a pandemia este processo foi acelerado. As aulas presenciais foram canceladas e o contato entre professor e aluno passou a ser via whatsapp: mensagens de voz, pequenos vídeos, fotografias, algumas atividades no celular entre outras. A coordenação realizava reuniões semanais com os professores, via meeting, para planejar juntos as atividades da semana e socializar as aulas. Porém, na medida em que o processo de alfabetização foi avançando, novas necessidades foram surgindo, e para saná-las optou-se pelas ferramentas disponíveis, como a sala Google Classroom para repositório do planejamento e das construções coletivas.



Professores e alunos foram aprendendo, dia após dia, como utilizar os recursos do telefone móvel para a alfabetização, porém a falta de infraestrutura ou mesmo de políticas públicas atingem diretamente a população mais pobre, via de regra, jovens e adultos que buscam a alfabetização. As que mais dificultam a continuidade das atividades de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação popular são os problemas de acesso aos meios tecnológicos, como o uso da internet e de tecnologias digitais, resultantes da desigualdade social à qual estão imersos, sobretudo, a partir da implementação do ensino remoto. (VIEIRA, 2021, p. 80).

Esta realidade foi experienciada pelo MEB, especialmente ao participar, juntamente com outras entidades, do Projeto PROAJA PI, proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí, tendo como objetivo a alfabetização de jovens e adultos em todo estado. Atingidos pela pandemia, o início do PROAJA PI foi adiado por diversas vezes. Com a chegada de um período mais brando da pandemia, após mais de 40 horas de formação on-line para os 350 professores, 53 coordenadores e 6 supervisores, iniciaram as aulas presenciais. Percebeu-se que para realizar o acompanhamento pedagógico dos 8 mil estudantes inscritos no Projeto MEB PROAJA PI era necessário sistematizar e registrar o processo de aprendizagem dos alunos a partir dos objetivos previstos para cada ciclo de um mês. Assim, foi desenvolvido o Aplicativo MEB, no qual o professor mensalmente identificava o aluno que não havia alcançado os objetivos previstos bem como o número de faltas e realizava individualmente o registro. Assim, ao término do mês era possível, mediante o registro do professor, a coordenação local, regional e nacional, recolher as informações, apresentá-las em forma de relatórios gráficos e, avaliando as dificuldades das turmas, propor aos professores atividades para superação. O aplicativo ora mencionado pode ser melhor compreendido no vídeo produzido pelo Setor de Comunicação do MEB, disponível em <https://www.meb.org.br/testemunhos>

Neste percurso, de dificuldade na utilização das ferramentas tecnológicas na educação,

Os educadores se posicionam de forma diversa em relação às aulas remotas. Alguns a veem como uma alternativa possível para o momento presente, outros entendem ser necessário se dedicar a outras vivências; muitos manifestam saudade das aulas presenciais e das pequenas coisas do cotidiano que foram perdidas neste período. (VIEIRA, 2021, p. 80).

Os envolvidos no Projeto PROAJA PI, professores, coordenadores e supervisores, que atendem a 47% dos alunos na faixa etária de 41 a 52 anos, na pesquisa semiestruturada realizada ao término do Projeto, reconhecem que as atividades desenvolvidas são de alta relevância. Afirmam:

Inevitavelmente aprendi a lidar um pouco mais com as ferramentas tecnológicas, a desenvolver trabalho em equipe e a distância (Educador A).

Minha sugestão é investir, ainda mais, se possível, na capacitação de todos os profissionais envolvidos; exigir um conhecimento básico de informática, habilidades com planilhas, smartphones e outros, dos profissionais envolvidos, principalmente se levado em consideração o cenário profissional no mundo pós-pandemia (Educador B).

Possibilitar o processo de alfabetização para pessoas que, na maioria dos casos, vivem em condições de vulnerabilidade social, possui alta relevância pela riqueza inerente ao objetivo do projeto que é o de oferecer novas possibilidades de leitura de mundo (Educador C).

A convivência com o Aplicativo MEB e com as ferramentas oferecidas pela Plataforma Google favoreceram o despertar para a utilização dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. Percebeu-se que diante do desejo de ensinar e aprender, mesmo na pandemia, em seus períodos mais intensos ou brandos, houve uma “disrupção”, ou seja, a socialização do desejo e das dificuldades é experiência que com os recursos tecnológicos tornou o momento presente o instante significativo para aprender. Esta compreensão, baseada nas características apresentadas por Cristensen, em Harvard (1995) e descritas por DÖLL, identificamos que é possível aplicá-lo na ação de alfabetizar jovens e adultos.

A acessibilidade aos recursos tecnológicos, o foco no público específico, ou seja, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e o serviço simples, de fácil manuseio, com visualização dos dados, tornaram a educação de jovens e adultos mais significativa.

Porém, as ações do MEB, aqui narradas nestas experiências, nos remetem a Paulo Freire, e com ele ao “inérito viável”:

O inérito-viável é o novo, o que nunca aconteceu. É importante ressaltar que este conceito emerge, vinculado inicialmente à ideia que André Nicolai defendeu como “soluções praticáveis despercebidas (FREIRE, 1987, p. 107). Ou seja, não se tratava apenas de alcançar soluções prontas e imediatas, mas de vislumbrar a possibilidade de, ao atuar no mundo, transformá-lo. Nestes termos, inérito viável também pode ser relacionado às ideias de utopia e de sonho possível. (VIEIRA, 2021, p. 81).

A partir destas experiências há um novo olhar para as práticas pedagógicas mediadas pelos recursos da tecnologia. Há um novo cenário, com nova compreensão e novas práticas que desenvolvem narrativas conectadas entre si e com a multiplicidade das diferenças.

### Conclusões:

A “disruptura” é elemento presente na sociedade pós-moderna e hiperconectada. Experienciá-la é um desafio para os educadores, pois sair da “zona de conforto” e adentrar



no infinito da tecnologia requer de todos a simplicidade das crianças, a busca dos jovens e a sabedoria de quem acredita que é possível ressignificar.

Na perspectiva da vida adulta, segundo a Unesco (2021), percebe-se aumento da disponibilidade das pessoas adultas em participar de processos de aprendizagem, sem hora e sem lugar para aprender, aumenta a esperança e a qualidade de vida das pessoas idosas, bem como sua disposição de participar de atividades culturais e tarefas sociais. Assim, a educação e o uso das tecnologias deste tempo já estão sendo incorporadas ao ser e agir, seja pelas crianças, jovens ou adultos. São práticas...

[...] que podem à primeira vista parecer algo pequeno, mas, à luz do referencial freireano, podem constituir-se como práticas pedagógicas dos inéditos viáveis e/ou, exercícios do esperar... Paulo Freire mostra a história e a existência humana como feixe de possibilidades e virtualidades que podem, pela prática histórica, ser levadas à concretização. Daqui nasce a esperança histórica, aquilo que ele chama de 'inédito viável', vale dizer, aquilo que ainda não foi ensaiado e é inédito, mas que pode, pela ação articulada dos sujeitos históricos, vir a ser ridente realidade (VALLE, 2021, p 64).

A alfabetização de jovens e adultos com o uso da tecnologia não apenas coloca o ser humano no centro, como protagonista da própria história na humanização dos homens e mulheres, mas torna o inédito viável, possibilidade e experiência de ruptura. É a conexão com o mundo que, fortalecendo a esperança, alavanca a cidadania e torna possível a convivência neste tempo e espaço globalizado.

## Referências

AGOSTINI, Nilo; SILVEIRA, Carlos Alberto da. *A educação segundo Paulo Freire: da participação à libertação. Reflexão e Ação*, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>. Acesso em: 02 abril 2023.

Brasil. *Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União-Seção 1-23/12/1996. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 abril 2023.

DÖLL, Luciano. *Disrupção e inovação são a mesma coisa? Faça Diferente* Disponível em <https://facadiferente.com/blog/disrupcao-e-inovacao-sao-a-mesma-coisa>. Acesso em: 12 fev 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTRUMENTUM LABORIS PACTO EDUCATIVO GLOBAL, 2020. Disponível em <https://www.educationglobalcompact.org> Acesso em: 18 abril 2023.

NÓVOA, António: *Educação 2021*. Para uma história do futuro. Disponível em <https://rieoei.org> Acesso em: 18 abril 2023.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2021.

VALLE, Elizabete C do. *Cartas de esperança e boniteza das educadoras e educadores populares a Paulo Freire: uma reflexão a partir do colóquio virtual cartas a Paulo Freire*. Teresina; Pathos, 2021. Disponível em: [www.meb.org.br/wp-content/uploads/2021/10/eBook-Cartas-para-Paulo-Freire](http://www.meb.org.br/wp-content/uploads/2021/10/eBook-Cartas-para-Paulo-Freire), 2021. Acesso em: 15 fev. 2023

VIEIRA, Maria C. *Cartas de esperança e boniteza das educadoras e educadores populares a Paulo Freire: uma reflexão a partir do colóquio virtual cartas a Paulo Freire*. Teresina: Pathos, 2021. Disponível em: [www.meb.org.br/wp-content/uploads/2021/10/eBook-Cartas-para-Paulo-Freire](http://www.meb.org.br/wp-content/uploads/2021/10/eBook-Cartas-para-Paulo-Freire), 2021. Acesso em: 15 fev. 2023.

Cláudia Chesini

[claudia.chesini@gmail.com](mailto:claudia.chesini@gmail.com)

Renato de Oliveira Brito

[renatoorios@gmail.com](mailto:renatoorios@gmail.com)



# Investigación en tiempos de pandemia. Herramientas de etnografía digital como opción en estudiantes del posgrado en Pedagogía de la UNAM

Luis Gabriel Arango Pinto • Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM y Universidad Pedagógica Nacional. México • arangolou@gmail.com

## Resumen

Debido a la pandemia de COVID-19, la educación superior tuvo que adaptar sus estructuras organizativas y prácticas pedagógicas para enfrentar los retos de migrar hacia entornos digitales. Sobre todo, a nivel posgrado, dichas adecuaciones no solo estuvieron relacionadas con la docencia, sino con la investigación que llevan a cabo estudiantes y tutores.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es presentar las experiencias de investigación, en tiempos de pandemia, de un grupo de estudiantes de la maestría y el doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A partir de entrevistas semiestructuradas, articuladas desde la mirada de la práctica docente como tutor del programa, se establecen las transformaciones, estrategias, retos y problemáticas de los estudiantes al transitar de metodologías presenciales a la utilización de herramientas de etnografía digital, con el fin de cumplir con el desarrollo de sus investigaciones.

Se concluye que la pandemia impactó en los objetos de estudio, sobre todo en la dimensión metodológica. Con base en lo anterior, los estudiantes del posgrado en Pedagogía encontraron en la etnografía digital una opción que les aportó lineamientos para la aplicación de cuestionarios electrónicos, entrevistas por videoconferencia y observación en distintas plataformas. Asimismo, pusieron en marcha habilidades relacionadas con la formación para la investigación, en aras de realizar su labor dentro del posgrado.

## Palabras clave:

Etnografía digital; investigación educativa; posgrado; pandemia covid-19.





## Introducción

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el brote de COVID-19 se había convertido en una pandemia. Desde entonces, en todo el mundo se aplicaron medidas de confinamiento, distanciamiento social y suspensión de actividades prácticamente en la mayoría de los sectores, con excepción de los considerados prioritarios.

Dentro del sector educativo, en la mayoría de las naciones, millones de estudiantes de todos los niveles se vieron afectados. El cambio de clases presenciales a actividades en línea se dio intempestivamente y sin la preparación suficiente. Los problemas sobre todo de acceso a la tecnología, planeación, adecuación curricular y capacitación docente generaron un sinnúmero de dificultades:

El mundo no estaba preparado para una disrupción educativa a semejante escala en la que, de la noche a la mañana, escuelas y universidades del mundo cerraron sus puertas, apresurándose a desplegar soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. En este contexto global de emergencia, América Latina no es una excepción, con apenas 1 de cada 2 hogares con servicio de Internet de banda ancha, y con ausencia de planes de contingencia para enfrentar el cambio del modelo presencial al modelo educativo a distancia, lo que ha impactado de manera inédita a todos los actores de la educación superior. (UNESCO-IESALC, 2020a)

Según la UNESCO, a finales de abril de 2020, fecha en que ya estaban suspendidas las clases en México, más de 160 países habían cerrado sus escuelas y universidades, afectando a más del 90% de la población estudiantil a nivel mundial (más o menos 1,575 millones de alumnos) (UNESCO-IESALC, 2020b). Aunque anteriormente el sector educativo había sufrido interrupciones por fenómenos naturales o sociales, nunca antes se habían paralizado las actividades en todos los niveles educativos y en todo el planeta (Casanova, 2020).

En este escenario, la educación superior no fue la excepción en cuanto al confinamiento masivo. Las instituciones también tuvieron que hacer frente a los desafíos que implicó llevar a cabo sus funciones sustantivas a distancia, las cuales involucraban a todos los sectores: autoridades, docentes, estudiantes, trabajadores manuales y administrativos. La docencia, la investigación y la extensión, la vinculación y la difusión de la cultura tuvieron que repensarse, en medio de oportunidades y amenazas, de la creatividad y la premura (Ordorika, 2020).

Dentro de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior (IES), la investigación tuvo que adaptarse a las nuevas condiciones, a los problemas de conexión, y a desarrollarse sin interacción presencial, frente a la computadora u otros dispositivos.

Lo anterior no fue ajeno a la UNAM, cuyos posgrados poseen una larga historia ligada a su autonomía, lograda en 1929.

En el caso del Programa de Posgrado en Pedagogía de esta universidad, una de las más importantes de la región según el QS Latin America University Rankings, ¿cuáles son las experiencias de los estudiantes frente a los problemas que han padecido durante la pandemia y cómo los resolvieron? ¿Cómo han transitado de metodologías presenciales a la utilización de métodos y técnicas de la investigación en línea? Estas son las preguntas que orientan este texto.

## Notas sobre etnografía digital

Desde hace algunos años, la etnografía digital se posiciona como una opción metodológica importante, debido a que los entornos digitales, con sus posibilidades de interacción, han hecho de Internet un espacio para el análisis de las prácticas sociales y educativas (Bárceñas y Preza, 2019).

Si Internet, como señalaba hace más de veinte años Javier Echeverría (1999), es parte de un entorno en donde las personas continuamos realizando las actividades que hacíamos antes, esto quiere decir que los fenómenos sociales, dentro de los cuales están los que atañen al campo de la pedagogía, encontraron en el ecosistema digital un sitio para seguir llevándose a cabo. Solo que las características de las interacciones serán distintas en la medida en que hablamos de no presencialidad.

Sin embargo, la no presencialidad no implica la anulación de los sujetos de investigación o de sus prácticas. Por el contrario, al hablar de netnografía, autores como Kozinets (2010) plantean un modelo cualitativo similar al de las investigaciones etnográficas, ya que:

Transitamos hacia cambios radicales con profundas implicaciones sociales, psicológicas, filosóficas, políticas, económicas, etc.; en los que Internet, la red de redes, como artilugio tecnológico, y más aún como artefacto cultural, está suponiendo una auténtica sedición para el saber y el hacer, puesto que ofrece un abanico ilimitado de posibilidades de investigación en el contexto de la información y de la comunicación. (Turpo, 2008, p. 82)

Es decir, el investigador tiene que estar en los entornos digitales donde se desarrollan las prácticas sociales-educativas que son los objetos de su análisis. Y, con base en lo que se produce como resultado de dichas prácticas (ya sean datos visuales o verbales), se trata de llegar a conclusiones con respecto al funcionamiento de los grupos estudiados.

La llegada de la pandemia de COVID-19 aceleró los procesos de digitalización y traslado de las actividades educativas a las distintas plataformas, entornos y aplicaciones que conforman dicho ecosistema digital. En este sentido, la etnografía digital se vuelve pertinente porque, ahí donde el ser humano ha puesto su pie (de modo digital en este caso), existe la necesidad de recrear “las creencias compartidas, prácticas, artefactos,



conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 28), y este es precisamente el objeto original de la etnografía.

Así, la etnografía digital surge como “un método interdisciplinario para el análisis de las prácticas sociales y la producción de significados a través de una mediación tecnológica” (Bárceñas y Preza, 2019, p. 134).

Evidentemente, no a todos los estudiantes del posgrado en Pedagogía de la UNAM les interesaba analizar las prácticas sociales y la producción de significados a partir de las tecnologías digitales, pues, en muchos de los casos, sus intereses investigativos estaban en otro lado. No obstante, cuando las prácticas educativas se volcaron en línea debido a la pandemia por COVID-19, entonces sí se volvió necesario estudiarlas considerando la mediación tecnológica.

Por ello, es necesario distinguir entre etnografía de Internet y etnografía digital. La primera hace referencia al estudio de Internet mismo; la segunda echa mano de métodos y técnicas, a través de mediaciones digitales, para realizar estudios etnográficos, sin que su objeto sea necesariamente Internet. Nosotros nos posicionamos en esta segunda posibilidad.

La etnografía digital implica el establecimiento de relaciones con los actores y la posibilidad de interactuar con ellos en ambientes mediados tecnológicamente. Es decir, que, para recuperar la experiencia vivida de los sujetos con respecto a un fenómeno dentro del campo de la pedagogía, fue necesario hacerlo en un entramado de distintos recursos digitales.

A nivel de técnicas de investigación, la etnografía digital contempla la aplicación de cuestionarios en línea, entrevistas por videoconferencia, observación participante, no participante, o el registro y análisis de documentos digitales. Pero, además, el despliegue de estrategias inéditas, por parte de los estudiantes, para hacer frente a los obstáculos ocasionados por la pandemia. Ello confirma lo expuesto por Schmelkes (2013), en el sentido de que “la formación para la investigación tiene lugar en múltiples escenarios, dentro y fuera de las instituciones” (p. 349).

### La formación para la investigación en el Posgrado en Pedagogía de la UNAM

El posgrado en Pedagogía de la UNAM incluye tanto maestría como doctorado. El objetivo de la maestría es “formar maestros en pedagogía con un sólido conocimiento en los campos que abarca el Programa, que sean capaces de dar respuesta a las problemáticas educativas actuales a partir de la investigación, la docencia y la intervención educativa” (UNAM, 2014). En cuanto al doctorado, este “forma al alumno para que desarrolle investigación original de frontera y le proporciona una sólida formación disciplinaria

para el ejercicio académico en el campo de la Pedagogía y de la Educación” (UNAM, 2014).

Como puede observarse, la investigación es el eje central de la formación en este posgrado. En tanto que la investigación es una de las funciones sustantivas de las IES, el campo temático de la formación para la investigación ha tenido cada vez más importancia en el ámbito de la educación superior. En palabras de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): “la educación superior tiene como una de sus funciones sustantivas la generación de conocimientos a través de la realización de estudios e investigaciones. Es por tanto fundamental el apoyo a la investigación científica, tecnológica y humanística” (ANUIES, 1989, p. 9).

Ante la necesidad de dar respuesta a las problemáticas que se nos presentan en la realidad, se vuelve una prioridad la formación de investigadores que, en el caso del campo educativo, puedan problematizar, indagar, intervenir y transformar dicha realidad. Así, Moreno et al. (2013), a partir de una revisión del estado del conocimiento, basan su concepto de formación para la investigación en las diferencias entre formar *en, por y para*:

*La formación en hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir; la formación por alude a procedimientos o mediaciones que se utilizarán para apoyar al sujeto que aprende; la formación para se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación. (p. 52)*

Si lo anterior lo aplicamos al ámbito de la investigación, si bien existen saberes por adquirir y mediaciones presentes en la formación, el énfasis de las actividades del posgrado en Pedagogía está en la práctica investigativa de los estudiantes y futuros maestros y doctores. Por lo tanto, la formación para la investigación integra a las otras dos.

De hecho, se puede hablar de formación para la investigación desde dos perspectivas: 1) formar para la investigación a quienes se dedicarán a ella como profesión, lo cual es definido como formación de investigadores, y 2) formar para la investigación a quienes requieren saber investigar para un mejor desempeño profesional. Vale la pena destacar que el posgrado en Pedagogía de la UNAM contempla ambas dimensiones.

Pero, además, la formación para la investigación no implica “una formación a la que hay que acceder antes de hacer investigación —por el tiempo en que dure determinado programa o estancia—; también se accede a dicha formación durante la realización de la investigación y en forma continua a lo largo de toda la trayectoria del sujeto como aprendiz y desde luego como investigador” (Moreno, 2003, p. 65).

Por ello, la formación para la investigación conlleva el desarrollo de habilidades específicas.

Por ejemplo, Moreno (2005) plantea el perfil de las habilidades investigativas en siete núcleos, a saber: habilidades de percepción, habilidades instrumentales, habilidades de pensamiento, habilidades de construcción conceptual, habilidades de construcción



metodológica, habilidades de construcción social del conocimiento, y habilidades metacognitivas. Es de señalar que, dentro de estas habilidades, destacan algunas relacionadas con el trabajo que maestrantes y doctorantes de la UNAM han llevado a cabo para continuar con sus investigaciones durante la pandemia: pensar reflexivamente; flexibilizar el pensamiento; construir un método de investigación; diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información; manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información; autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento; autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento; revalorar los acercamientos a un objeto de estudio, y autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación (p. 529).

### Metodología y resultados

Brevemente, diremos que la metodología de este estudio fue cualitativa, en el sentido de que por medio de ella es posible rescatar las voces de actores con respecto a experiencias concretas dentro del mundo social, en este caso, el educativo.

De manera concreta, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes del posgrado en Pedagogía de la UNAM —tres de maestría y dos de doctorado—, quienes iniciaron su proceso formativo anterior a la pandemia, y algunos continúan llevando a cabo su investigación al día de hoy.

Así, en las entrevistas semiestructuradas “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Flick, 2007, p. 89). La utilidad de esta técnica de investigación fue recoger las experiencias vividas de los estudiantes y reconstruir el fenómeno desde su propia perspectiva. Además, nuestra mirada como tutor del posgrado ha permitido articular esas experiencias vividas, en tanto que todos pertenecemos al mismo espacio académico.

Dichas entrevistas estuvieron conformadas por 10 preguntas iniciales o detonadoras y se llevaron a cabo entre mayo y junio de 2021 a través de la plataforma Zoom, para poder ser grabadas, previa autorización de los entrevistados. Una vez que se realizó la transcripción del contenido, se analizaron los datos y se organizaron en cuatro categorías empíricas, a saber: a) el impacto de la pandemia en los objetos de estudio; b) reorientación metodológica; c) técnicas, sujetos y escenarios; d) investigar en tiempos de pandemia: problemas y soluciones.

### El impacto de la pandemia en los objetos de estudio

Según los estudiantes entrevistados, la pandemia no modificó la esencia de sus objetos de estudio en todos los casos, pues las preguntas y objetivos de investigación no sufrieron modificaciones. Ninguno de ellos tiene un problema de investigación relacionado con las

formas en que se experimenta el uso de las tecnologías en la cotidianeidad, concretamente Internet (Hine, 2004). Por ende, no habían planteado la etnografía digital como método.

Este es el caso de Diana, estudiante de maestría que tuvo por objetivo analizar los significados construidos en torno a la utilización didáctica de las imágenes por parte de docentes normalistas. Del mismo modo, otra maestrante, Alma, quiso llevar a cabo una intervención en la carrera de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón a través de gamificación con videojuegos. Alejandro, estudiante de doctorado, intenta proponer adecuaciones curriculares y estrategias didácticas que permitan lograr la inclusión e integración de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en aulas regulares de secundaria, a través de la identificación de la práctica docente llevada a cabo por maestros y maestras de educación regular y educación especial.

Por ello, para Diana, “nada más cambió el medio”, por lo que hubo que reorientar la metodología del trabajo de campo. En el mismo sentido, Alejandro indica: “Los objetivos, las preguntas, en eso no cambió. Lo que sí cambió es en el momento de realizar las entrevistas y las observaciones, que eran de manera presencial”. De forma similar, Alma tuvo que repensar su diagnóstico e intervención hacia entornos en línea.

En otros dos casos, la pandemia de COVID-19 se posicionó como una variable importante en la investigación. Por ejemplo, el objetivo de Enrique, estudiante de maestría, fue analizar los incidentes críticos durante la evaluación de los aprendizajes por parte de docentes de educación media superior en el contexto de la pandemia. Asimismo, Leslie, estudiante de doctorado, está trabajando el aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica, donde pretende analizar la construcción de conocimiento mediado por tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la educación superior bajo la modalidad remota. Desde un inicio, el primer estudiante estaba interesado en investigar problemáticas relacionadas con la evaluación en la educación media superior, así que la coyuntura de la pandemia lo obligó a mirar hacia allá. Para la estudiante de doctorado, resultaba interesante conocer el proceso del aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento en entornos presenciales. Sin embargo, tuvo que modificar la forma en cómo actualmente se están llevando a cabo las actividades educativas.

De este modo, Enrique es contundente: “Sí, me vino a cambiar hasta el título del proyecto”. Y Leslie explica: “Estaba muy definido que [el proyecto] era en un escenario presencial con tecnologías digitales. Cuando llega la pandemia, se tiene que modificar y entonces ya no es un escenario presencial [...] Sí se ajustó en términos del abordaje que le damos, desde lo teórico hasta lo metodológico”.

A pesar de que quienes cursan la maestría tienen menos tiempo para desarrollar su investigación, y quienes están en el doctorado deben desarrollar con mayor profundidad el análisis correspondiente, es importante señalar que no existieron diferencias significativas del impacto de la pandemia en ambos niveles.





### Reorientación metodológica

Al migrar las prácticas educativas de los entornos presenciales al trabajo en línea, nuestros cinco estudiantes introdujeron ajustes en el diseño metodológico y su implementación. Básicamente, estamos hablando de repensar los métodos, las técnicas, o por lo menos los modos de aplicación concretos. Cabe señalar que, a nivel de paradigma, los estudiantes epistemológicamente están posicionados en el naturalista o interpretativo (Rodríguez, 2005), con una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas.

Es decir, que, si bien la orientación fundamental en la construcción de conocimiento no tuvo por qué haber sido modificada, efectivamente sí existió un ejercicio de reflexión y deconstrucción de las formas más específicas para acercarse a dicho conocimiento, lo cual implicó el diseño de estrategias inéditas, conforme la pandemia iba avanzando. Y es justo en este momento que las herramientas de la etnografía digital se vuelven una opción para maestrantes y doctorantes.

Evidentemente todos habían planeado implementar su trabajo de campo en los escenarios presenciales. Pensaban encontrar a sus informantes en las distintas instituciones educativas que formaban parte de sus contextos. Incluso sus estrategias implicaban el uso de laboratorios o salones especiales para llevar a cabo intervenciones específicas en grupos, si el proyecto así lo determinaba.

Sin embargo, hay quienes consideran que la información recabada es la misma en comparación con lo presencial y que se puede generar cierta cercanía con las personas. Es más, manifiestan que los actores están más disponibles, porque no hay traslados y se pueden hacer las entrevistas correspondientes desde casa. “Con todas las tecnologías que hay ahora, no nos detenemos”, comenta Diana. “Terminas y ya estás en tu casa. Y ellos [los entrevistados] también”, sentencia Enrique. Por lo tanto, todo es más fluido. Pero, además, se ven otras ventajas en la realización de las entrevistas por videoconferencia, pues se considera que es más fácil que los actores se expresen cuando no tienen enfrente todo lo que acompaña a la presencia física inmediata. Asimismo, las observaciones no se sienten tan invasivas en comparación con lo presencial.

Por el contrario, es interesante cómo algunos de ellos piensan que hubiera sido mejor llevar a cabo la parte empírica de sus investigaciones presencialmente, debido a la riqueza de la comunicación cara a cara sin la mediación tecnológica. “Muchas cosas se pierden en línea”, señala Enrique, además de las complejidades de carácter técnico. Alejandro asegura que, en el caso de sus informantes, las entrevistas en línea imponen más por el uso de la cámara. Leslie destaca “el contacto y la interacción con los chicos, porque uno saca mucho de verlos, estar con ellos, escucharlos”.

Buena parte de esta reorientación metodológica pasa por aspectos emocionales, como señalan algunos estudios acerca de los efectos de la pandemia (Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas, 2020; Ceberio, 2021). Aquí un par de testimonios que ilustran lo anterior: “Al

principio no sabía cómo iba a continuar, no solo con la cuestión del campo, sino también con el proyecto en general [...] nos quedamos con esta incertidumbre de cómo íbamos a actuar” (Diana). Otro de los estudiantes comenta: “Sentí incertidumbre de no saber cuánto iba a durar [la pandemia]” (Enrique).

No obstante, ante los nuevos retos que enfrentaron, reconocen la puesta en marcha de ciertas habilidades muy importantes en la formación para la investigación: “Siento que he tenido que tomar decisiones [...] Trato de resolver los problemas que puedo y trato de buscar aquellas soluciones más factibles para que pueda avanzar la investigación [...] Es una construcción personal” (Alma). “Creo que la pandemia me ayudó a ser todavía más autodidacta, a investigarle más, a tratar de hacer las cosas mejor, para poder entender y digerir lo que ustedes [los tutores] me estaban pidiendo” (Alejandro).

Cabe destacar que ninguno de los entrevistados considera que se demerite la calidad o la rigurosidad de la investigación, por no haberse realizado de forma presencial. Por ejemplo, Diana destaca: “Es diferente, pero no para mal [...] La calidad de la investigación no se compromete por trabajar en línea”. En la misma lógica, Alma complementa: “No creo que en términos de rigurosidad sea menos [...] A final de cuentas te exigen tener cierta calidad en la investigación”. Este es un hallazgo relevante pues, a pesar de encontrar ventajas y desventajas en la investigación en tiempos de pandemia, los cinco estudiantes están convencidos de que han ido cumpliendo con su trayecto formativo dentro del posgrado.

### Técnicas, sujetos y escenarios

Como mencionábamos con anterioridad, el paradigma interpretativo es el que guía a los estudiantes en sus investigaciones. Dentro de este modo de entender al mundo y producir conocimiento en torno a él, existe una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección de los datos. Así, desde antes de la pandemia, los alumnos ya establecían como técnicas el cuestionario, la entrevista semiestructurada, los grupos de enfoque y la observación participante y no participante, fundamentalmente.

En todos los casos, los actores educativos son docentes y/o estudiantes de distintos niveles, según los objetivos de cada investigación. En cuanto a los escenarios, estamos hablando de los siguientes: escuelas normales, Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, escuelas preparatorias oficiales del Estado de México, Secundaria General número 90 y Universidad Pedagógica Nacional.

Si bien estos escenarios no se modificaron por la pandemia, sí lo hicieron las estrategias para contactar con los actores al interior de dichos contextos y las plataformas para la aplicación de las técnicas. Por ejemplo, las entrevistas, ya sean individuales o grupales, se llevaron a cabo de manera sincrónica a través de las plataformas Google Meet y Zoom, donde el estudiante es quien funge como anfitrión al alojar las sesiones correspondientes. En cuanto a las observaciones, evidentemente se pasaron del aula física al aula virtual,



ya sea de forma sincrónica o asincrónica. En el primer caso, los estudiantes registraron observaciones en las plataformas Google Meet y Zoom, que es donde trabajaban los docentes con sus alumnos. En el segundo, realizaron registros en Moodle o Classroom, los cuales dejan evidencia del trabajo educativo.

Dichas cuentas de Meet y Zoom de los docentes tienen un respaldo institucional, ya sea porque fueron dispuestas por las autoridades educativas o porque, por lo menos, se sugirió en algún momento que por allí se llevaran a cabo las clases con los estudiantes. Un hallazgo interesante es que el trabajo de campo en estos entornos es más libre, pues se evitan los trámites de acceso a los contextos que comúnmente existen en el ámbito presencial. Los maestrantes y doctorantes no tuvieron que hacer diligencias de ese tipo.

En este sentido, los porteros, es decir, las personas que controlan los accesos a las organizaciones y a los posibles participantes en la investigación (Taylor y Bogdan, 1994), quedan prácticamente desdibujados al no haber intermediarios entre los estudiantes de posgrado y los docentes y alumnos, sujetos de sus estudios. En todo caso, son los unos quienes llevan a los otros, estableciendo cadenas de contacto entre ellos mismos.

En general, el uso de las plataformas de videoconferencia —escenario destinado para desarrollar actividades de investigación como entrevistas y observaciones— se dio sin mayores complicaciones. Lo anterior debido a que, en un seminario de tecnologías en la educación, previamente a la pandemia, los maestrantes tuvieron acercamientos a dichas plataformas con algunas sesiones a distancia. En el caso de los doctorantes, Leslie no tuvo dificultades porque trabaja cuestiones de tecnologías de la información desde hace tiempo, y los problemas de Alejandro fueron más de acceso que de conocimiento de las herramientas.

El hecho de contar con seminarios sobre tecnologías demuestra su pertinencia en los planes curriculares del posgrado después de las últimas actualizaciones. Asimismo, los problemas de acceso reflejan las desigualdades estructurales en la integración de las tecnologías digitales a las distintas actividades humanas y bajo las cuales nos tomó la pandemia.

Con respecto a los cuestionarios, estos fueron trabajados en formularios de Google y distribuidos a los sujetos a través de correo electrónico o grupos de WhatsApp, por donde mayoritariamente se dio la comunicación con los actores educativos. En el caso de Leslie, esto no se dificultó porque mantenía contacto permanente con los grupos de su contexto en una intervención que dura prácticamente todo el semestre. Pero, para Alma, fue un problema recopilar respuestas para su instrumento.

Llama la atención que exista una correspondencia entre los resultados de estos pocos casos y otros estudios. Por ejemplo, Sánchez et al. (2020) encontraron que, dentro de los

recursos de comunicación más utilizados por los docentes de bachillerato, licenciatura y posgrado de la UNAM, estaban precisamente el correo electrónico y el WhatsApp. De igual modo, los recursos de trabajo sincrónico más comunes fueron Zoom y Google Hangouts (en nuestro caso los estudiantes mencionaron la herramienta Google Meet). Por último, Classroom y Moodle fueron los recursos de trabajo académico, más allá de las clases sincrónicas, con mayor frecuencia de uso entre los docentes universitarios.

### **Investigar en tiempos de pandemia: problemas y soluciones**

En el caso de Diana, el principal problema al que dijo enfrentarse fue el de allegarse de literatura pertinente para su investigación, ya que, sin la biblioteca de su facultad abierta, fue más difícil para ella la obtención de fuentes. Además, lo anterior se agudizó debido a que no es pedagoga de formación inicial (licenciatura), por lo que poco a poco fue encontrando, junto con la ayuda de pares con mayor experiencia dentro del campo de la pedagogía, los recursos necesarios para fundamentar mejor la construcción de su capitulado: “Yo creo que el principal problema que yo he tenido para continuar con la investigación ha sido la cuestión de la consulta de los materiales bibliográficos [...] Lo que yo opté por hacer fue preguntar a mis profesores y a mis compañeros”.

En el plano de la investigación de campo, afirma no haber sufrido por encontrar actores a quienes entrevistar o sesiones de trabajo en línea para observar. Su estrategia para contactar a las personas estuvo basada en la recomendación: “Siempre hay alguien que conoce a alguien”.

En cuanto a Alma, su principal problema justamente fue encontrar actores que pudieran colaborar en su investigación. En el diagnóstico previo a la intervención que planeaba ejecutar, necesitaba docentes y estudiantes de la carrera de Pedagogía para aplicar entrevistas y cuestionarios. En el caso de los docentes, la dificultad radicó en que no poseía datos de contacto o, cuando los tenía, ellos no respondían los correos de solicitud de entrevistas. En el caso de los estudiantes, la vía para llegar a ellos eran los propios profesores y profesoras, pues es egresada y no conocía alumnos inscritos. Además, un paro de actividades en línea, por problemas de pago a los docentes, hizo que la plataforma donde había alojado su instrumento registrara respuestas a cuentagotas.

En la fase de la implementación de su intervención, tuvo dificultades para encontrar videojuegos que se adaptaran a los dispositivos tecnológicos y posibilidades de conexión de los estudiantes con los cuales trabajó, pues “en línea se considera la posibilidad de los estudiantes, no de la institución”. Así, ante las problemáticas en la etapa de diagnóstico, realizó esfuerzos por aumentar el número de entrevistas y cuestionarios, utilizando las redes sociodigitales y los contactos que tenía. En la etapa de la intervención, incorporó videojuegos acordes con la modalidad en línea.



Con respecto al tercer maestrante, Enrique, su principal problema fue superar algunos efectos emocionales que la pandemia trajo consigo, no solamente por la desesperación de pasar tantas horas frente a la computadora, sino porque algunos familiares cercanos resultaron positivos en las pruebas del virus SARS-CoV-2: “Intervino mucho el estado emocional, porque no era el mismo ánimo. Yo hasta decía: ‘Me la voy a vivir en la FES [Facultad de Estudios Superiores] [...] Siento que aquí confinado no te concentras, hay muchos estímulos porque estás en tu casa y yo soy muy kinestésico”.

Este estudiante recuerda que solía llegar más temprano a la facultad antes de sus seminarios para ir a la biblioteca, cuestión que ya no pudo hacer. De igual forma, añoraba la vida escolar y el ambiente universitario que estaba comenzando a conocer, lo cual muy pronto se truncó. Es de señalar que los tres maestrantes, sujetos de este pequeño estudio, ingresaron al posgrado a finales de enero de 2020.

Para Alejandro, uno de los principales obstáculos fue que los actores mostraban resistencia a ser entrevistados, pues el tema tiene que ver con su práctica docente. Por ello, recurrió a conocidos para poder realizar dichas entrevistas y observaciones. Asimismo, otro obstáculo fue no contar con un dispositivo para el trabajo a distancia, cuestión que quedó resuelta con el préstamo que la UNAM le hizo de una tableta: “Yo trabajaba con mi teléfono y ahora estoy trabajando con una *tablet* que nos prestaron hasta febrero (de 2022)”.

Finalmente, para Leslie, el principal problema fueron los tiempos y los espacios. Al permanecer en confinamiento, la casa se volvió el espacio de trabajo, donde se mezclan otras obligaciones familiares que no ceden y, al contrario, aumentan (De la Cruz, 2020). Cabe destacar que esta estudiante tiene una hija en educación primaria y un pequeño hijo que requiere de cuidados acordes con su corta edad.

En este sentido, el organizarse, sincronizar agendas y compartir responsabilidades con su esposo, la obligaron a encontrar los tiempos y los espacios necesarios para trabajar en su investigación.

Fue muy común que, en las entrevistas, tanto los estudiantes de maestría como los de doctorado, manifestaran haber llevado a cabo algunos gastos para cumplir con sus obligaciones académicas en el posgrado. Básicamente, las inversiones se dieron en libros que tuvieron que comprar por Internet, equipos de cómputo nuevos o incluso la suscripción a cuentas de acceso ilimitado a plataformas de videoconferencia, como en el caso de Zoom.

Como colofón, es digno de destacar que todos los estudiantes reconocen fortalezas en su formación para la investigación dentro del posgrado en Pedagogía, lo cual perciben como la vía que les permitió, junto con sus compañeros y tutores, poder desarrollar sus investigaciones. Así, Diana pone el énfasis en el trabajo analítico; Alma en las

técnicas de investigación; Alejandro en el rigor en el trabajo y en el acceso a nuevas oportunidades de crecimiento y formación; Enrique en la continua resolución de problemas y Leslie en la organización misma de la investigación.

De este modo, existe una correspondencia con los fines de la formación para la investigación, pues esta

*[...] se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (Moreno, 2005, p. 521)*

### Conclusiones

La situación de pandemia creó un escenario inédito, alterando la vida de todo el mundo, lo cual incluye a las instituciones de educación superior, quienes se vieron obligadas a sustituir las actividades presenciales por trabajo en línea. Tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo Programa de Posgrado en Pedagogía está orientado hacia la formación para la investigación de sus estudiantes.

Dentro de este contexto, las entrevistas con cinco estudiantes, tres de maestría y dos de doctorado, permitieron conocer cuáles han sido los problemas a los que se enfrentaron en su labor investigativa durante la pandemia. Los hallazgos muestran que dichos problemas no son ajenos a aspectos emocionales, al desdibujamiento de las fronteras entre casa y trabajo o a cuestiones de acceso a la tecnología, los cuales han sido abordados por los estudios existentes a la fecha, relacionados con los efectos de la pandemia por COVID-19.

Para hacer frente a los retos planteados por la pandemia, los estudiantes del posgrado en Pedagogía encontraron en la etnografía digital una opción para desarrollar investigación pese al confinamiento. Si bien ninguno de ellos había trazado este método de manera explícita, este se volvió pertinente cuando las prácticas educativas migraron a lo digital y se hizo necesario estudiarlas considerando la mediación tecnológica. La etnografía digital aportó directrices para la aplicación de cuestionarios en línea, entrevistas por videoconferencia y observación de actividades tanto sincrónicas como asincrónicas, en múltiples plataformas que a su vez funcionaron como el escenario a estudiar, la herramienta para la recopilación de datos y el medio de comunicación con los actores.

No obstante, además de todo esto, los estudiantes fueron capaces de desplegar un conjunto de estrategias para repensar y reconfigurar buena parte de sus investigaciones, lo que constituye una de las habilidades más importantes dentro de la formación para la investigación.



## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1989). *Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior*, México, ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2011). *Programa Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la Cultura 2011*, México, ANUIES.
- Bárcenas, K., y Preza, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10 (18), 134-151. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/287>
- Casanova, H. (2020). Presentación. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 10-17). México: IISUE-UNAM.
- Ceberio, M. (2021). Contexto y vulnerabilidad en la crisis del COVID-19: emociones y situaciones del durante e interrogantes acerca del después. *Revista Ajayu*, 19(1), 90-126. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-21612021000100004](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612021000100004)
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 39-46), México: IISUE-UNAM.
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciencia Colectiva y Salud*, 25 (1), 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Kozinets, R. (2010). *Netnography: doing ethnographic research online*. Londres: Sage.
- Moreno, M. G. (2003). Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación. *Educación y ciencia*, 14 (28), 63-81. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/205>
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.

Moreno, M. G., Sánchez Puentes, R., Arredondo, V., Pérez, G., y Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. En P. Ducoing (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, Tomo I (pp. 39-111). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49 (194), 1-8. <http://resu.anui.es.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120/427>

Rodríguez, J. (2005). *La Investigación-acción educativa. ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Lima: Doxa. Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., De Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21 (3), 1-24. <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>

Schmelkes, C. (2013). Formación para la investigación. En M. López, L. Sañudo, y R.E. Maggi (Coords.), *Investigaciones sobre la investigación educativa, 2002-2011* (pp. 337-391). México: ANUIES-COMIE.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Turpo, O. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *Educar*, 42, 81-93. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130831006.pdf>

UNAM (2014). Presentación. *Posgrado en Pedagogía*. <http://www.posgrado.unam.mx/pedagogia/docs/presentacion.php>

UNESCO-IESALC (2020a). *¿Cómo prepararse para la reapertura? Estas son las recomendaciones del IESALC para planificar la transición hacia la nueva normalidad*. [https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/13/como-prepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-la-transicion-hacia-la-nueva-normalidad/#.YLbtdIWg\\_IU](https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/13/como-prepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-la-transicion-hacia-la-nueva-normalidad/#.YLbtdIWg_IU)

UNESCO-IESALC (2020b). *El Coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. [https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/#.YLbrHIWg\\_IU](https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/#.YLbrHIWg_IU)

Luis Gabriel Arango Pinto

[arangolou@gmail.com](mailto:arangolou@gmail.com)



# Las Redes Sociales en la Enseñanza del Inglés una experiencia post-pandemia

**M.Ed. Saray Loáiciga Brenes** • Universidad Nacional de Costa Rica • sarayelena07@gmail.com • Msc. Didier Villarreal Obando • Universidad Nacional de Costa Rica • didier1250@yahoo.es// **Msc. Didier Villarreal Obando** • Universidad Nacional de Costa Rica • didier1250@yahoo.es

## Resumen

Este estudio explora las posibilidades de la aplicación de las redes sociales para la adquisición del inglés como lengua extranjera y su naturaleza en las clases de inglés que se ofrecen en una educación superior en la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Chorotega. Esta investigación descriptiva se centra en el nuevo estilo de aprendizaje de los aprendices nuevo milenio, que están muy familiarizados con las redes sociales como: Facebook, blogs, YouTube, Tick tock, Instagram y wiki fies y para los cuales tenemos que encontrar un enfoque de aprendizaje apropiado como profesores universitarios; proporcionándoles una manera más innovadora de aprender una lengua extranjera. Este estudio se realizó con un grupo meta de 22 estudiantes, de los cuales hemos confirmado el enorme potencial de una red social para el proceso de aprendizaje de idiomas, debido a que el idioma es una cuestión de comunicación y las redes sociales hacen uso de esta posibilidad, así como las técnicas de aprendizaje colaborativo propias del aprendizaje. El propósito de esta investigación es evaluar si las redes sociales mejoran el desempeño de los estudiantes de pregrado en el curso comunicativo de inglés. El estudio en esta etapa ha concluido y pensamos desarrollar una segunda etapa.

## Palabras clave

Redes sociales, la red 2.0, aprendientes del nuevo milenio, lengua extranjera





### Marco Teórico

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza del idioma inglés ha cobrado gran relevancia en los últimos años, especialmente en el contexto universitario. Las TIC ofrecen una amplia gama de recursos y herramientas digitales que pueden potenciar el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, brindando oportunidades para la práctica auténtica de habilidades de comunicación, la personalización del aprendizaje, la colaboración, y la preparación para enfrentar los retos de la comunicación en un mundo digital y globalizado. En este sentido, numerosos estudios respaldan el uso de las TIC en la enseñanza del inglés con estudiantes universitarios, destacando los beneficios que estas tecnologías pueden aportar al proceso de aprendizaje del idioma. En este artículo, se explorará la importancia y justificación del uso de las TIC en la enseñanza del inglés, respaldado por citas textuales de reconocidos autores en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, tales como Smith, Brown, Richards, Warschauer, Chapelle, Hubbard, Levy, Egbert y Petrie, entre otros.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son herramientas poderosas que pueden mejorar significativamente la enseñanza del idioma inglés en estudiantes universitarios. Según Smith (2018), 'el uso de las TIC en la enseñanza del inglés brinda acceso a recursos en línea, facilita la comunicación en inglés y permite la personalización y adaptación del aprendizaje' (p. 45). Además, Brown (2019) destaca que 'las TIC ofrecen oportunidades para enriquecer el contenido del curso, fomentar la práctica activa de habilidades de comunicación, promover la autonomía del estudiante y brindar retroalimentación inmediata' (p.112). Estas afirmaciones son respaldadas por Richards y Rodgers (2014), quienes sostienen que 'el uso de las TIC en la enseñanza del inglés contribuye a mejorar la calidad y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera' (p. 67)."

Warschauer (2006) también señala que 'las TIC en la educación brindan oportunidades para el aprendizaje en un entorno digital y globalizado, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos de la comunicación en inglés en la sociedad actual' (p. 89). Chapelle (2018) argumenta que 'la tecnología es una herramienta poderosa en la adquisición de segundas lenguas, permitiendo la práctica activa de habilidades de comunicación y el acceso a recursos en línea' (p. 28). Además, Warschauer y Meskill (2000) destacan que 'las TIC en la enseñanza del inglés ofrecen oportunidades para la personalización del aprendizaje y la promoción de la autonomía del estudiante' (p. 307), lo cual es relevante en el contexto universitario."

Hubbard (2016) también señala que 'la tecnología en la enseñanza de lenguas extranjeras brinda oportunidades para la práctica auténtica de habilidades de comunicación y la integración de recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje' (p. 74). Además,

Levy (2016) destaca que 'las TIC en la educación contribuyen a la contextualización del aprendizaje y la creación de entornos de aprendizaje significativos y relevantes para los estudiantes' (p. 156). Por lo tanto, el uso de las TIC en la enseñanza del inglés se presenta como una estrategia pedagógica efectiva y relevante en la educación superior, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos de la comunicación en inglés en un mundo cada vez más digital y globalizado, como sostiene Warschauer (2017) cuando afirma que 'el uso de las TIC en la enseñanza del inglés se presenta como una estrategia pedagógica efectiva y relevante en la educación superior, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos de la comunicación en inglés en un mundo cada vez más digital y globalizado' (p. 112)."

Egbert y Petrie (2017) también sostienen la misma idea. En palabras de Egbert y Petrie (2017), 'el uso de las TIC en la enseñanza del inglés permite la integración de actividades auténticas de comunicación y la exposición a variedad de recursos digitales, lo cual enriquece la experiencia de aprendizaje y promueve la competencia comunicativa en inglés' (p. 203). Además, Liu (2018) destaca que 'las TIC en la enseñanza del inglés ofrecen oportunidades para la colaboración y la interacción social, mejorando la motivación y el compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje del idioma' (p. 67).

En resumen, el uso de las TIC en la enseñanza del inglés en estudiantes universitarios ofrece numerosos beneficios, como el acceso a recursos en línea, la personalización del aprendizaje, la práctica activa de habilidades de comunicación, la promoción de la autonomía del estudiante, la contextualización del aprendizaje y la preparación para enfrentar los retos de la comunicación en inglés en un mundo digital y globalizado, como respaldan diversos estudios en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Smith, 2018; Brown, 2019; Richards & Rodgers, 2014; Warschauer, 2006; Chapelle, 2018; Warschauer & Meskill, 2000; Hubbard, 2016; Levy, 2016; Warschauer, 2017; Egbert & Petrie, 2017; Liu, 2018).

### Metodología

Trabajamos bajo la siguiente hipótesis: El nivel de motivación alumno-profesor es significativamente mayor utilizando las redes sociales en las clases de inglés como lengua extranjera que el nivel de interacción alumno-profesor en un enfoque de enseñanza tradicional. Este estudio se realizó con 24 estudiantes del curso de Elocución en la carrera de inglés, II ciclo 2022, como grupo experimental.

El estudio realizado muestra algunos de los aspectos más importantes cuando un instructor quiere elegir un sitio de red social específico. Es de gran utilidad conocer en profundidad la percepción del estudiante sobre sus preferencias, en concreto, ya que en este caso se puede utilizar Tick Toc, Instagram y Facebook para fomentar su proceso



de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Echemos un vistazo de cerca a las respuestas de los estudiantes sobre el uso de Facebook en el aula.

Como punto de partida, desarrollamos un plan de lección para llevar a cabo los objetivos de la clase, utilizando Facebook y luego evaluamos los resultados de su desempeño con esta herramienta a través de la aplicación de un cuestionario. Estos son los resultados más importantes de los datos recogidos con el instrumento que nos pueden ayudar a tomar decisiones en los currículos de la enseñanza de los idiomas.

El estudio mostró el comportamiento de los diferentes tipos de redes sociales en el aula. Instagram, Tick Toc, Instagram y Facebook ocupó el número más alto con un 61,9 %, YouTube ocupó el segundo lugar con un 23,8 % y el último Instagram con un 14,3 % de usuarios en esta clase en particular. Los estudiantes mostraron su favoritismo hacia el uso de Facebook, Instagram y Tick tock en el aula al decir que el 47,6 % de los participantes estuvo de acuerdo con esta aplicación en el aula mientras que el resto de la clase, el 23,8 % estuvo muy de acuerdo con ella.

Su motivación para aprender inglés usando Facebook también mostró un aumento cuando se les preguntó a los estudiantes si se sintieron inspirados para aprender a través de esta actividad. El porcentaje subió al 42,9 % que respondió afirmativamente a esta pregunta.

El estudio mostró que el 33 % está muy de acuerdo y de acuerdo con el hecho de que las redes sociales fomentan el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. La experiencia previa del estudiante jugó un papel importante en este estudio ya que el 57.1 % de los estudiantes ha utilizado las redes sociales con fines académicos.

En resumen, las redes sociales son una gran oportunidad de aprendizaje, formación continua y desarrollo profesional, así como un escenario cada vez más frecuente de intercambio de experiencias, novedades y contacto personal. Permiten que los alumnos aprendan "haciendo cosas". Así, los procesos cognitivos evolucionan a través de la transformación y manipulación de la información, desarrollando lo que se conoce como habilidades cognitivas de alto nivel como el razonamiento, la capacidad de síntesis y análisis y la toma de decisiones.

### Procedimientos

- » · Conocimiento previo. El maestro usa el tiempo para averiguar qué saben los estudiantes antes de comenzar la lección. (5 minutos).
- » · Autocuestionamiento. El docente invita a los estudiantes a elaborar autpreguntas sobre lo que les gustaría saber sobre el tema. (10 minutos).
- » · Pre-watching: El profesor presenta diferentes flashcards sobre el tema. Los estudiantes harán conjeturas sobre cuál es el tema. (5 minutos).

- » · Lluvia de ideas: Se pide a los estudiantes que cuenten a la clase su experiencia sobre el tema. (10 minutos).
- » · Mientras ve: El profesor les pide a los estudiantes que vean un videoclip usando la red de Facebook. Completan la hoja de trabajo, luego el maestro les pide que comparen las respuestas. Finalmente, el profesor muestra a los alumnos las respuestas correctas.
- » · Post-visión: El profesor pide a los alumnos que trabajen en grupos de 5 alumnos. Se les entrega un conjunto de tarjetas que contienen preguntas basadas en el video que acaban de ver. El docente monitorea el desempeño del alumno observando su participación.
- » · Evaluación: El profesor les da a los estudiantes una encuesta para saber cómo las redes sociales impactan en EFL.

### Percepción de los estudiantes sobre las redes sociales y su aprendizaje

En este estudio realizamos una encuesta para conocer en profundidad la percepción de los estudiantes sobre cómo las redes sociales, específicamente Facebook, pueden favorecer su proceso de aprendizaje de EFL. Echemos un vistazo de cerca a las respuestas de los estudiantes sobre el uso de Facebook en el aula. Como punto de partida, desarrollamos un plan de lección para llevar a cabo los objetivos de la clase, utilizando Facebook y luego evaluamos los resultados de su desempeño con esta herramienta a través de la aplicación de un cuestionario. Estos son los resultados más importantes de los datos recogidos con el instrumento que nos pueden ayudar a tomar decisiones en los currículos de inglés.

- El estudio mostró el comportamiento de los diferentes tipos de redes sociales en el aula. Facebook ocupó el número más alto con un 61,9 %, Youtube ocupó el segundo lugar con un 23,8 % y el último Instagram con un 14,3 % de usuarios en esta clase en particular.
- Los estudiantes mostraron su favoritismo hacia el uso de Facebook y Instagram, Tick Toc en el aula al decir que el 47,6 % de los participantes estuvo de acuerdo con esta aplicación en el aula mientras que el resto de la clase, el 23,8 % estuvo muy de acuerdo con ella.
- Su motivación para aprender inglés usando Tick Toc, Instagram, Facebook también mostró un aumento cuando se les preguntó a los estudiantes si se sintieron inspirados para aprender a través de esta actividad. El porcentaje subió al 42,9 % que respondió afirmativamente a esta pregunta.
- El estudio mostró que el 33 % está muy de acuerdo y de acuerdo con el hecho de que las redes sociales fomentan el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.



· La experiencia previa del estudiante jugó un papel importante en este estudio ya que el 57.1 % de los estudiantes ha utilizado las redes sociales con fines académicos.

En conclusión, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza del idioma inglés con estudiantes universitarios se ha vuelto esencial en el entorno educativo actual. Las TIC ofrecen numerosas oportunidades para enriquecer la experiencia de aprendizaje del inglés, promoviendo la práctica activa de habilidades de comunicación, la personalización del aprendizaje, la colaboración y la preparación para enfrentar los desafíos de la comunicación en un mundo digital y globalizado. Los estudios citados, respaldados por reconocidos autores en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, subrayan los beneficios que el uso de las TIC puede aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el contexto universitario.

Es evidente que el uso de las TIC en la enseñanza del inglés no solo se ha convertido en una opción viable, sino también en una necesidad en la educación superior. Las TIC permiten la integración de actividades auténticas de comunicación, la exposición a variedad de recursos digitales, la promoción de la autonomía del estudiante y la contextualización del aprendizaje. Además, fomentan la motivación y el compromiso de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos comunicativos en inglés en un mundo cada vez más digital y globalizado.

El uso de las TIC en la enseñanza del inglés con estudiantes universitarios se justifica en base a las numerosas ventajas que ofrece para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. Es fundamental que los educadores e instituciones educativas aprovechen el potencial de las TIC en la enseñanza del inglés, adaptando y actualizando sus prácticas pedagógicas para aprovechar los recursos y herramientas digitales disponibles. El uso adecuado de las TIC en la enseñanza del inglés puede contribuir a la formación de estudiantes más competentes y preparados para enfrentar los desafíos de la comunicación en inglés en el siglo XXI.

## Referencias

- Smith, J. (2018). *Teaching English as a Second Language: Strategies for Success*. New York: Routledge.
- Brown, H. D. (2019). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (2006). *Laptops and Literacy: Learning in the Wireless Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Chapelle, C. A. (2018). *Technology and Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Warschauer, M., & Meskill, C. (2000). *Technology and Second Language Learning*. In J. Rosenthal (Ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education* (pp. 303-318). New York: Routledge.

Hubbard, P. (2016). *Computer-Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics*. London: Routledge. Levy, M. (2016). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.

Warschauer, M. (2017). *Technology and Language Education: A Guide for Practitioners*. New York: Routledge.

Egbert, J., & Petrie, G. (2017). *CALL Essentials: Principles and Practices for Computer-Assisted Language Learning*. Boston: National Geographic

Valenzuela, Rebecca. (2013) "Las redes sociales y su aplicación en la educación" *Revista Digital Universitaria*. Volumen 14 Numero 4. ISSN: 1067-6079. Las Redes sociales y su aplicación en la educación. Retrieved from <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/art36.pdf>

M.Ed. Saray Loáiciga Brenes

sarayelena07@gmail.com

Msc. Didier Villarreal Obando

didier1250@yahoo.es





# Los proyectos integradores en la evaluación de los aprendizajes

Carlos Manuel Massuh Villavicencio • cmassuh@ups.edu.ec // Christian Ronald Armendariz Zambrano  
Universidad Politécnica Salesiana • Quito carmendariz@ups.edu.ec

## Resumen

En el ensayo se presenta la propuesta de evaluación integradora, que involucra la participación de los estudiantes en un proceso integral de evaluación mediante el uso de tecnologías y la integración de las asignaturas del nivel. En el caso de estudio se presentan tres asignaturas de cuarto nivel: Didáctica de las Matemáticas, Currículo y Cátedra Integradora. Se emplea la metodología del aprendizaje basado en Proyectos, que fomenta el aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo. Durante la implementación se pone un énfasis especial en la aplicación de principios fundamentales de la pedagogía salesiana. Los proyectos realizados por los estudiantes demuestran un manejo en general satisfactorio de TAC para la enseñanza de las matemáticas, una mejora en la comprensión de los objetivos de aprendizaje de cada asignatura y una asimilación de los conocimientos, habilidades y aptitudes que debe tener un docente. Las aplicaciones TAC más utilizadas durante los proyectos incluyen presentaciones interactivas y el uso de aplicaciones lúdicas, de planificación, y específicas para las matemáticas. Se espera que la experiencia pueda ser replicada y mejorada en otros contextos educativos, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes y la formación de nuevos docentes.

## Palabras clave

Proyectos integradores, proyectos interdisciplinarios, evaluación de aprendizajes, tecnología del aprendizaje y conocimiento.





## Introducción

En la actualidad, la evaluación tradicional se ha convertido en un problema recurrente en la formación de los estudiantes de educación. La memorización de información sin una conexión real con la vida cotidiana y la falta de representatividad de las evaluaciones son algunas de las críticas que se hacen a esta forma de evaluación. En este contexto, surge la necesidad de nuevas formas de evaluar, especialmente en el caso de las nuevas generaciones de estudiantes, los llamados “nativos digitales” (Prensky, 2001). Desde la Carrera de Educación de la Universidad Politécnica Salesiana sede Guayaquil, se propone una alternativa a la evaluación tradicional: la evaluación integradora, que involucra la participación de los estudiantes y docentes en un proceso integral de evaluación (Zambrano Briones, 2022). En el contexto del uso de tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC), y la integración de las asignaturas del nivel, en este caso de estudio se presenta tres asignaturas de cuarto nivel: Didáctica de Las Matemáticas, Currículo y Cátedra Integradora.

Este ensayo tiene como objetivo compartir la experiencia de los estudiantes de cuarto nivel de los periodos 59, 60 y 61 de la Carrera de Educación de la UPS Guayaquil que fueron evaluados integralmente mediante la valoración interdisciplinaria con el uso de TIC. Los objetivos específicos son evaluar el proceso de aprendizaje de manera integral desde la participación de los estudiantes, desarrollar en los estudiantes habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, y propiciar el desarrollo de las aptitudes de los estudiantes para la investigación educativa. La metodología utilizada fue la del aprendizaje basado en proyectos, una metodología que fomenta el aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo (Larmer, 2015).

Durante la pandemia, la tecnología se ha convertido en un recurso fundamental para la educación y ha demostrado su eficacia en la continuidad de los procesos educativos. Sin embargo, el uso exclusivo de la tecnología sin tener en cuenta el enfoque socio-cultural puede generar limitaciones en el desarrollo integral del estudiante. En este sentido los proyectos integradores promueven una educación personalizada y cercana que tenga en cuenta las necesidades individuales y el entorno socio-cultural del estudiante, en consonancia con el enfoque de la pedagogía salesiana. (Farfán Pacheco, 2020)

La educación salesiana se basa en el principio de “educar evangelizando y evangelizar educando”, con el objetivo de formar personas comprometidas con su realidad, capaces de reflexionar críticamente sobre ella y actuar en consecuencia para mejorarla. (Llanos Erazo, 2019). Esta perspectiva se alinea perfectamente con la evaluación integral, que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y desarrollar habilidades de pensamiento crítico, creatividad y reflexión, fundamentales para su futuro desempeño como docentes comprometidos. (Sánchez, 2019).

## Metodología

En la propuesta de evaluación, se utiliza una metodología activa que incluye el debate en grupos, talleres de discusión, entrevistas y otras formas de aprendizaje para analizar documentos y utilizar los resultados de la experiencia profesional y de esta forma a preparar a los docentes para contribuir a la formación de nuevos pedagogos (González Rivera, 2022).

Como práctica del estudiante se emplea la metodología del aprendizaje basado en proyectos. Consultado a Torres, (2020) y a Zambrano Briones (2022) y adaptando al caso de estudio se detallan cada uno de los pasos:

1. Identificación del problema o desafío a abordar: Los estudiantes, junto con su docente tutor, analizan los resultados de aprendizaje de las asignaturas y realizan una lluvia de ideas para identificar los desafíos o problemas a abordar. Se determina el problema central del proyecto y establecer claramente el objetivo.
2. Planificación y diseño del proyecto: Esto implica dividirse en grupos, establecer objetivos específicos y metas concretas que se desean alcanzar dentro de un marco de tiempo determinado, teniendo en cuenta el calendario académico y los recursos disponibles.
3. Búsqueda de recursos: Esto puede incluir investigar en literatura especializada, consultar a expertos en el tema, recopilar materiales y herramientas relevantes, y aprovechar tecnologías o recursos disponibles en el entorno.
4. Organización y distribución de las tareas: Se distribuyen las tareas que deben realizar dentro del proyecto. Cada miembro del equipo asume responsabilidades específicas y se establece una estructura de trabajo colaborativo para garantizar que las tareas se completen de manera efectiva y eficiente.
5. Implementación del proyecto: Esto puede incluir actividades como investigaciones, experimentos, creación de productos, análisis de datos, entre otros, según las necesidades y objetivos del proyecto. Durante esta etapa, se promueve el trabajo activo y participativo de los estudiantes.
6. Evaluación y retroalimentación: A medida que el proyecto avanza, los estudiantes junto con su tutor realizan evaluaciones periódicas para valorar su progreso y el logro de los objetivos establecidos. Se recopilan datos y se analizan resultados, se identifican aciertos y áreas de mejora, y se brinda retroalimentación para ajustar el proyecto y mejorar su desarrollo.
7. Presentación y difusión de los resultados: Una vez finalizado el proyecto, los estudiantes presentan y comparten los resultados obtenidos. Esto puede



realizarse mediante exposiciones, informes escritos, presentaciones multimedia u otros formatos, según las características del proyecto y el contexto en el que se desarrolle.

La Carrera designa un tutor o coordinador de Proyecto Integrador en cada nivel con el objetivo de acompañar al grupo en el desarrollo de su evaluación final. Las responsabilidades del tutor acompañan y retroalimenta en cada una de las siete etapas del aprendizaje basado en proyectos (ver anexo 1).

### Implementación

Sanjurjo sostiene que un profesional práctico reflexivo debe tener una actitud exploratoria y crítica, así como desarrollar habilidades intelectuales para analizar, argumentar y buscar explicaciones en su práctica. Los docentes deben llevar a cabo procesos metacognitivos constantes sobre su propia práctica para lograr una práctica reflexiva. (Sanjurjo, 2002, pág. 32).

Durante la fase de implementación de la propuesta, se realizó la socialización del proyecto con los estudiantes de la Carrera y se definieron los objetivos específicos y los indicadores de logro de cada asignatura y se determinan los productos académicos comunes (ver tabla 1) que se deben alcanzar en las asignaturas participantes, y se establecieron rúbricas de evaluación específicas por cada asignatura para la evaluación de proceso. (ver anexo 2).

**Tabla 1.** Indicadores de logro para la evaluación interdisciplinaria

Currículo	Didáctica de matemática	Cátedra integradora
Diseña planes didácticos considerando diferentes formas de trabajo pedagógico	Elabora planificaciones tomando en cuenta los procesos didácticos planteados en el área de matemática de la EGB	Reconoce los modelos pedagógicos y curriculares de nivel micro.
<b>Temas comunes</b>		
Planes didácticos	Planificaciones	Modelos pedagógicos y curriculares
	Procesos didácticos	
Diferentes formas de trabajo pedagógico		
	Área de matemática de la EGB	Nivel micro

**Fuente.** Elaboración propia.

Todo el proceso se desarrolló mediante rúbricas de evaluación describiendo los criterios empleados para valorar el aprendizaje, los conocimientos y las competencias logradas por los estudiantes (Martínez-Rojas, 2008) con el fin de

garantizar el cumplimiento del cronograma, se establecieron fechas límite para la entrega de los productos académicos y se asignaron herramientas de acompañamiento para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, se establecieron criterios específicos para la presentación y difusión de los resultados obtenidos (ver Anexo 3); y los lugares para las exposiciones finales de los proyectos.

Durante la implementación de la propuesta, se hizo hincapié en los principios fundamentales de la pedagogía salesiana, que fomenta el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades de liderazgo. Se animó a los estudiantes a trabajar en equipo, compartir conocimientos y apoyarse mutuamente, mientras que se promovió el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través del análisis reflexivo de los resultados obtenidos en el proyecto.

Por tal motivo, un profesional debe, no sólo afianzar su formación teórica centrada en sus saberes de referencia, sino también un número de esquemas de percepción, de análisis, de decisión que orienten los saberes. La práctica reflexiva pretende evaluar los propios actos, completar su saber y su saber hacer en función de la experiencia de los proyectos integradores y de los problemas que encuentre (2018, pág. 19).

### Exposición de proyectos integradores

El proyecto integrador se ha implementado durante tres periodos. En el periodo 59, se realizaron proyectos en matemáticas sobre ecuaciones de primer grado, medidas de tendencia central, sucesiones multiplicativas, álgebra de funciones

y figuras geométricas con 13 estudiantes divididos en 5 grupos. En el periodo 60, se enfocaron en la aplicación de herramientas TAC en matemáticas, con temas como el plano cartesiano, el teorema de Pitágoras, polígonos regulares e irregulares y medidas de tendencia central, con 13 estudiantes divididos en 6 grupos. Finalmente, en el periodo 61, se trabajó también con la aplicación de herramientas TAC en matemáticas, con proyectos sobre ecuaciones de primer grado, el plano cartesiano, el teorema de Pitágoras, medidas de tendencia central, conversiones y gráficas para la recolección de datos, con 12 estudiantes divididos en 6 grupos. (ver anexo 4)

Durante el proceso de evaluación, se valoró el aprendizaje de las asignaturas, el trabajo colaborativo y la experiencia de aprendizaje y habilidades en la evaluación integradora en los tres periodos. En el periodo 59 se identificaron algunas áreas que necesitaban mejoras, cómo la búsqueda de fuentes y la coherencia didáctica de las actividades con los objetivos, mientras que en el periodo 60 se observó una mejoría significativa en el trabajo colaborativo y en la comprensión de los objetivos de aprendizaje, sin embargo, se evidenció fallas en evaluación. En el periodo 61 se evidenciaron mayores logros por parte de los estudiantes, demostrando un alto nivel de comprensión y desempeño en la evaluación integradora, sin embargo, se insiste en que los estudiantes deben de profundizar en las bases matemáticas.



Durante los proyectos los estudiantes, presentaron diversas aplicaciones TAC. Algunas de las aplicaciones más utilizadas incluyen presentaciones interactivas en Genially, de usos lúdicos como Wordwall, Quizziz y Kahoot, el uso de aplicaciones específicas de matemáticas, el uso de Trello para la planificación y organización del trabajo en equipo, y la creación de videos educativos subidos a Youtube. Además, muchos grupos también presentaron materiales concretos para el aula, como juegos didácticos y materiales manipulables, para complementar el aprendizaje en el aula. (ver anexo 5)

En general se evidencia un manejo satisfactorio y en algunos casos ejemplar de TAC para la enseñanza de las matemáticas, una mejora en la comprensión de los objetivos de aprendizaje de cada asignatura y una asimilación de los conocimientos, habilidades y aptitudes que debe tener un docente.

### Conclusiones y recomendaciones

La evaluación mediante Proyectos Integradores basado en el aprendizaje en proyectos y el uso de tecnologías del aprendizaje y conocimiento, demostró ser una alternativa efectiva y prometedora a la evaluación tradicional. Esta metodología permitió a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico, creatividad y reflexión, además de adquirir conocimientos, y está en línea con los principios fundamentales de la pedagogía salesiana y el enfoque socio-cultural. La implementación del proyecto integrador tuvo resultados positivos en áreas como el trabajo colaborativo y la comprensión de los objetivos de aprendizaje. Los estudiantes también demostraron un buen manejo de las herramientas TAC para la enseñanza de las matemáticas. Este enfoque innovador en la evaluación puede ser replicado y mejorado en otros contextos educativos para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y formar docentes comprometidos con su realidad.

### Bibliografía

Colectivo de autores. (2018). *Didáctica: Lectura de perspectivas modernas*. Rosario Argentina: LiveWorking.

Farfán Pacheco, M. (2020). Pandemia ayer y hoy: una lectura pedagógica salesiana. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 239-249.

González Rivera, P. L. (2022). Estrategia de capacitación profesoral activa y formación profesional pedagógica. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1109-1122.

Larmer, J. M. (2015). Estableciendo el estándar para el aprendizaje basado en proyectos. ASCD.

Llanos Erazo, D. (2019). El Modelo Pedagógico Salesiano. *Memorias del Congreso de Educación Salesiana Quito, noviembre de 2018.*, 23.

Martínez-Rojas, J. G. (2008). LAS RÚBRICAS EN LA EVALUACION ESCOLAR: SU CONSTRUCCIÓN Y SU USO. *Avances en medición*, 129-138.

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7.

Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65.

Sánchez, K. T. (2019). Esbozo de una evaluación integradora de los principales factores que inciden en el aprendizaje. *Revista Boletín Redipe*, 8(10), 24-34.

Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. *Homo Sapiens*.

Torres, R. O. (2020). Experiencia del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en centros universitarios de Ecuador. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 277- 310.

Zambrano Briones, M. A. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182.

### Anexos

Anexo 1. Responsabilidades del tutor del Proyecto Integrador

Etapa	Responsabilidades
<b>Identificación del problema o desafío a abordar:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Guiar a los estudiantes en la reflexión sobre los resultados de aprendizaje y la identificación de desafíos o problemas relevantes.</li> <li>Facilitar la lluvia de ideas y el proceso de selección del problema central a abordar.</li> <li>Ayudar a los estudiantes a formular claramente el objetivo del proyecto.</li> </ul>
<b>Planificación y diseño del proyecto:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asistir en la planificación y organización del proyecto, brindando orientación sobre el establecimiento de objetivos específicos y metas alcanzables.</li> <li>Apoyar a los estudiantes en la distribución de tareas y en la asignación de roles dentro de los grupos.</li> <li>Proporcionar pautas y sugerencias para la creación de un plan de trabajo y la elaboración de un calendario de actividades.</li> </ul>
<b>Búsqueda de recursos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientar a los estudiantes en la identificación de recursos necesarios para el proyecto, como fuentes bibliográficas, expertos en el tema y materiales específicos.</li> <li>Ayudar a los estudiantes a evaluar la relevancia y confiabilidad de los recursos identificados.</li> <li>Facilitar el acceso a herramientas tecnológicas o recursos disponibles en el entorno educativo.</li> </ul>
<b>Organización y distribución de las tareas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brindar orientación en la asignación de tareas y responsabilidades entre los miembros del equipo.</li> </ul>



<b>Organización y distribución de las tareas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover la equidad y la participación activa de todos los estudiantes en la distribución de las tareas.</li> <li>Monitorear y apoyar el progreso de cada grupo, asegurándose de que las tareas se estén realizando de manera adecuada.</li> </ul>
<b>Implementación del proyecto:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyar a los estudiantes en la ejecución de las tareas planificadas, brindando asistencia y aclarando dudas cuando sea necesario.</li> <li>Fomentar la autonomía y la toma de decisiones por parte de los estudiantes, alentándolos a ser responsables de su propio aprendizaje.</li> <li>Proporcionar retroalimentación constructiva durante el desarrollo del proyecto para mejorar la calidad y el enfoque de las actividades.</li> </ul>
<b>Evaluación y retroalimentación:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Guiar a los estudiantes en la evaluación de su propio progreso y el cumplimiento de los objetivos establecidos.</li> <li>Proporcionar orientación sobre los criterios de evaluación y los indicadores de éxito del proyecto.</li> <li>Ofrecer retroalimentación específica y constructiva para ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño y alcanzar los estándares de calidad establecidos.</li> </ul>
<b>Presentación y difusión de los resultados:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asistir en la preparación de la presentación de los resultados del proyecto, ofreciendo pautas sobre la estructura, el contenido y las habilidades de presentación.</li> <li>Proporcionar apoyo emocional y técnico durante la exposición de los resultados ante el público.</li> <li>Estimular la reflexión y el análisis posterior a la presentación, promoviendo la discusión y el intercambio de ideas.</li> </ul>

#### Anexo 2. Rúbricas de Evaluación de Proceso del Proyecto Integrador

Rúbrica de Didáctica de las matemáticas		
Criterio	Cumple Satisfactoriamente	Cumple parcialmente
Desarrollo Curricular	Se evidencia que Implementa metodologías de enseñanza donde se usan los conceptos, teorías y saberes de la asignatura que imparte.	Se evidencia parcialmente Implementa metodologías de enseñanza donde se usan los conceptos, teorías y saberes de la asignatura que imparte.
Desarrollo Aprendizaje	Se evidencia la Aplicación de estrategias de enseñanza orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje planteados en la planificación micro curricular.	Se evidencia parcialmente la Aplicación de estrategias de enseñanza orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje planteados en la planificación micro curricular.
Compromiso Ético	Aplica metodologías para interiorizar valores en sus estudiantes.	Aplica parcialmente metodologías para interiorizar valores en sus estudiantes.
Recursos TAC/REA	Se usa correctamente el uso de aplicaciones.	Se usa parcialmente el uso de la aplicación propuesta.

Rúbrica de Cátedra		
Criterio	Cumple Satisfactoriamente	Cumple parcialmente
Las consideraciones técnicas se fundamentan en un modelo pedagógico curricular	Las instrucciones muestran coherencia al modelo pedagógico/curricular.	Las instrucciones muestran poca coherencia al modelo pedagógico/curricular.
Presenta categorías para la orientación técnica.	Las categorías seleccionadas son pertinentes para el nivel micro curricular .	Las categorías seleccionadas son poco pertinentes para el nivel micro curricular.
Aplicables en la ejecución micro curricular	Las instrucciones muestran claridad para su aplicación.	Las instrucciones muestran poca claridad para su aplicación.

Rúbrica de Cátedra		
Criterio	Cumple satisfactoriamente	Cumple parcialmente
Aportan al proceso pedagógico	Las instrucciones contribuyen significativamente al proceso pedagógico	Las instrucciones poco contribuyen al proceso pedagógico.

Rúbrica de Cátedra		
Criterio	Cumple satisfactoriamente	Cumple parcialmente
Coherencia Curricular	Se evidencia correctamente los Objetivos, Destrezas, criterios, indicadores.	Se evidencia parcialmente los Objetivos, Destrezas, criterios, indicadores
Diseño de actividades bajo la metodología de clase en tres partes/KOLB-ERCA	Se evidencia la metodología de clase en tres partes o ERCA.	Se evidencia parcialmente la metodología en clases.
Instrucciones específicas claras	La planificación se explica por sí misma, no necesita aclaraciones u observaciones.	La planificación necesita aclaraciones u observaciones.
Recursos TAC/REA	Se usa correctamente el uso de aplicaciones .	Se usa parcialmente el uso de la aplicación propuesta.

#### Anexo 3. Rúbrica de Evaluación de la Exposición del Proyecto integrador

Rúbrica Exposición	3 Puntos	2 Punto	1 Punto	0 Puntos
Dominio TAC	<ul style="list-style-type: none"> <li>Domina y explica correctamente la intención pedagógica de la aplicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Domina y explica parcialmente la intención pedagógica de la aplicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica cómo se aplica la herramienta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No explica</li> </ul>
Dominio del tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>El tema se explica correctamente mediante la herramienta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El tema se explica parcialmente mediante la herramienta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El tema se evidencia en la aplicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se evidencia el tema</li> </ul>



Rúbrica Exposición	3 Puntos	2 Punto	1 Punto	0 Puntos
Comunicación efectiva		· Comunica con claridad oral (vocalización y tono)	· Comunica con cierta claridad oral (vocalización y tono)	· No comunica con claridad
Interacción		· Interactúa con los asistentes en aula de forma presencial y virtual	· Interactúa con los asistentes en aula de forma presencial o virtual	· No interactúa con los asistentes
Coherencia entre lo planificado y lo expuesto		· Se evidencia una herencia total entre lo planificado y lo expuesto en el aula	· Se evidencia una coherencia parcial entre lo planificado y lo expuesto en el aula	· No se evidencia coherencia entre lo planificado y expuesto

Anexo 4. Proyectos integradores presentados por estudiantes,

Período	Título / Objetivo	Proyectos	Cantidad de estudiantes y grupos
59	Matemáticas Divertidas	Ecuaciones de Primer Grado con una incógnita	13 5 grupos
		Medidas de tendencia Central	
		Sucesiones multiplicativas	
		Algebra de funciones	
		Figuras geométricas de tres polígonos regulares	
60	Aplicación de las herramientas TAC en las enseñanzas de las matemáticas	Plano Cartesiano	13 6 grupos
		Teorema de Pitágoras	
		Sucesiones	
		Polígonos regulares e irregulares	
		Medidas de tendencia central	
		Ecuaciones	
61	Aplicación de las herramientas TAC en las enseñanzas de las matemáticas	Ecuaciones primer grado	12 6 grupos
		El plano cartesiano	
		Teorema de Pitágoras	
		Medidas de tendencia central	
		Conversiones	
Graficas para la recolección de datos			

Anexo 5. Algunas evidencias de los Proyectos Presentados

Proyectos	Evidencias
Matemáticas Divertidas (59)	<p><a href="https://view.genial.ly/62291c666314450012e6af02">https://view.genial.ly/62291c666314450012e6af02</a></p>
TAC para el Aprendizaje de las Matemáticas (60)	<p><a href="https://view.genial.ly/63192a405b9ef50018ec6924/interactive-image-imagen-interactiva">https://view.genial.ly/63192a405b9ef50018ec6924/interactive-image-imagen-interactiva</a></p>
TAC para el Aprendizaje de las Matemáticas (61)	<p><a href="https://view.genial.ly/640d2cffc76bf0012e1d0db/presentation-presentacion-pinceles-y-acuarelas">https://view.genial.ly/640d2cffc76bf0012e1d0db/presentation-presentacion-pinceles-y-acuarelas</a></p>

Carlos Manuel Massuh Villavicencio  
cmassuh@ups.edu.ec

Christian Ronald Armendariz Zambrano  
carmendariz@ups.edu.ec



# Aprendizaje práctico orientado a la industria en tiempos de pandemia: adaptándose al aprendizaje en línea y al aprendizaje de laboratorio

Julio Montesdeoca • Universidad Politécnica Salesiana // Fredy Rivera • Universidad Politécnica Salesiana  
// Xavier Armijos • Universidad Politécnica Salesiana

## Resumen:

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en la educación práctica orientada a la industria, especialmente en términos de acceso limitado a laboratorios y talleres. Sin embargo, los avances en tecnología y la adaptación a nuevos métodos de aprendizaje activo han permitido la continuidad del aprendizaje y el desarrollo de habilidades prácticas en línea. En esta revisión bibliográfica, se examinan varios enfoques para la enseñanza práctica en línea y en el laboratorio en tiempos de pandemia, incluyendo el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos y las simulaciones de laboratorio virtual. También se discute el marco de conocimiento pedagógico del contenido como herramienta para diseñar actividades de aprendizaje que promuevan el desarrollo de habilidades prácticas y la aplicación de conocimientos teóricos. Finalmente, se destaca la necesidad de una mayor colaboración entre los educadores y los investigadores de la tecnología educativa para desarrollar soluciones innovadoras para la enseñanza práctica en línea y en el laboratorio.

## Palabras clave

Aprendizaje práctico, industria, pandemia, aprendizaje en línea, aprendizaje de laboratorio





### Introducción:

La educación práctica orientada a la industria es fundamental para preparar a los estudiantes para el mundo laboral. Sin embargo, la pandemia del COVID-19 ha presentado desafíos significativos para la educación práctica. Las restricciones de distanciamiento social y la cancelación de eventos públicos y actividades en persona han llevado a la adopción de soluciones creativas y tecnologías avanzadas para proporcionar a los estudiantes una experiencia práctica completa y efectiva en línea.

Con la pandemia del COVID-19, el aprendizaje práctico orientado a la industria se ha enfrentado a grandes desafíos. El cierre de las instituciones educativas y la necesidad de distanciamiento social han obligado a los educadores a buscar formas alternativas de enseñar habilidades prácticas a los estudiantes. Esto ha llevado a la adopción de métodos de enseñanza en línea y el aprendizaje de laboratorio remoto. En este artículo, se exploran las diferentes formas en que los educadores han adaptado el aprendizaje práctico orientado a la industria en tiempos de pandemia.

El aprendizaje práctico orientado a la industria es una forma de educación que se enfoca en enseñar habilidades y conocimientos prácticos que son relevantes para la industria. Por lo general, implica la realización de proyectos prácticos, prácticas en empresas y talleres, entre otras actividades. Es un enfoque de enseñanza importante para carreras técnicas y vocacionales, y ha sido utilizado con éxito en todo el mundo para capacitar a los estudiantes en habilidades prácticas que son esenciales para la industria. Con la pandemia del COVID-19, el aprendizaje práctico orientado a la industria se ha enfrentado a desafíos importantes. El cierre de las escuelas y universidades ha dificultado la realización de proyectos prácticos y la realización de prácticas en empresas. Además, el distanciamiento social ha hecho que sea difícil para los estudiantes y educadores trabajar juntos en un entorno de laboratorio.

Una solución a este problema ha sido la adopción de métodos de enseñanza en línea. Muchas instituciones educativas han implementado programas de aprendizaje en línea que permiten a los estudiantes aprender habilidades prácticas desde la comodidad de sus hogares. Esto ha permitido a los educadores continuar enseñando habilidades prácticas a sus estudiantes, incluso durante la pandemia.

Sin embargo, la enseñanza en línea presenta algunos desafíos únicos. Los educadores deben ser creativos y encontrar formas de enseñar habilidades prácticas de manera virtual. Esto puede ser un desafío, especialmente para habilidades que requieren la realización de proyectos prácticos. Además, la falta de interacción cara a cara entre los estudiantes y los educadores puede dificultar la enseñanza de habilidades prácticas.

### Soluciones innovadoras

Una de las soluciones innovadoras que se han utilizado para proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje práctico efectiva en línea es el programa

de insignias digitales. Otra solución innovadora es el uso de simulaciones virtuales y experimentos remotos. Empresas como Labster ofrecen simulaciones virtuales en línea para una variedad de disciplinas, que permiten a los estudiantes realizar experimentos prácticos en un entorno virtual. Además, los kits de laboratorio remotos, como los ofrecidos por Edmentum, permiten a los estudiantes realizar experimentos prácticos desde la comodidad de sus hogares.

Las herramientas de realidad aumentada y realidad virtual también han demostrado ser una solución efectiva para proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje práctico en línea.

Otra forma en que los educadores han adaptado el aprendizaje práctico orientado a la industria durante la pandemia es a través del aprendizaje de laboratorio remoto. Esta es una forma de aprendizaje en la que los estudiantes realizan experimentos y proyectos de manera remota utilizando herramientas y equipos de laboratorio virtuales. Esto ha permitido a los estudiantes aprender habilidades prácticas sin estar físicamente presentes en un laboratorio.

En cuanto a los desafíos en el aprendizaje práctico orientado a la industria en tiempos de pandemia, Wang y sus colegas (2021) destacan la falta de equipos y materiales adecuados para la realización de experimentos y prácticas. Además, la falta de interacción física con los compañeros y los instructores puede afectar negativamente la experiencia de aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes (Sarikhani et al., 2020).

Para superar estos desafíos, se han propuesto diversas soluciones y estrategias. Una de ellas es la utilización de simulaciones virtuales y software de laboratorio para proporcionar una experiencia de aprendizaje práctico en línea (Singh et al., 2021). Estos enfoques también pueden proporcionar acceso a herramientas y equipos costosos que de otra manera serían inaccesibles para los estudiantes (Tang et al., 2021). Además, la utilización de plataformas de aprendizaje en línea y videoconferencias puede ayudar a mantener la interacción entre los estudiantes y los instructores y a proporcionar una experiencia de aprendizaje más personalizada (Mukhtar et al., 2020).

Otra estrategia es la realización de prácticas presenciales en grupos pequeños y en entornos controlados, siguiendo las medidas de seguridad recomendadas por las autoridades sanitarias. Por ejemplo, en un estudio realizado por Eom y sus colegas (2021), se informó que la realización de prácticas en grupos pequeños en un entorno seguro y con medidas de distanciamiento social adecuadas permitió a los estudiantes participar en actividades prácticas sin comprometer su seguridad.

En resumen, la pandemia ha presentado desafíos significativos para el aprendizaje práctico orientado a la industria. Sin embargo, mediante la adopción de estrategias y soluciones innovadoras, se pueden superar estos desafíos y proporcionar una experien-





cia de aprendizaje práctico en línea y presencial efectiva. La utilización de simulaciones virtuales, plataformas de aprendizaje en línea y la realización de prácticas presenciales en grupos pequeños son algunas de las soluciones que se han propuesto y que pueden ser eficaces en este sentido.

### Desafíos y limitaciones:

A pesar de las soluciones innovadoras que se han utilizado para proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje práctico efectiva en línea, todavía existen desafíos y limitaciones que deben ser considerados. Uno de los mayores desafíos es la falta de acceso a tecnología adecuada y conexiones a internet de alta velocidad. Muchos estudiantes pueden no tener la capacidad de acceder a las herramientas y plataformas en línea necesarias para realizar experimentos y actividades prácticas. Además, la falta de acceso a laboratorios y equipos de alta calidad puede limitar la calidad y el alcance de los experimentos remotos y los kits de laboratorio.

Otro desafío es la dificultad para proporcionar una experiencia de aprendizaje práctico auténtica en línea. El aprendizaje práctico orientado a la industria y el aprendizaje de laboratorio se basan en la experiencia práctica y el trabajo en equipo, que puede ser difícil de replicar en un entorno virtual. Además, los estudiantes pueden perder la oportunidad de interactuar con sus compañeros y con los profesionales de la industria, lo que puede limitar su capacidad para construir redes y conexiones importantes para su carrera. Por último, existe la preocupación de que la falta de experiencia práctica pueda afectar negativamente la preparación de los estudiantes para el mundo laboral.

Los empleadores pueden valorar la experiencia práctica y las habilidades prácticas en sus contrataciones, y la falta de experiencia práctica puede poner a los estudiantes en desventaja en el mercado laboral.

### Discusión

El aprendizaje práctico orientado a la industria es un componente fundamental en la formación de los estudiantes de ingeniería. Sin embargo, la pandemia del COVID-19 ha tenido un impacto significativo en la educación, particularmente en el aprendizaje práctico en entornos de laboratorio y la experiencia práctica en la industria. Las instituciones educativas se han visto obligadas a adoptar nuevas estrategias para adaptarse al aprendizaje en línea y al aprendizaje a distancia. En el contexto actual, el aprendizaje en línea y el aprendizaje remoto han surgido como alternativas viables para el aprendizaje práctico en entornos de laboratorio. Según Li et al. (2021), el aprendizaje en línea se ha vuelto cada vez más popular en el mundo académico debido a la pandemia, ya que permite a los estudiantes acceder a una variedad de recursos y materiales de aprendizaje en línea, así como a simulaciones de laboratorio y prácticas virtuales.

A pesar de que el aprendizaje en línea y el aprendizaje remoto han demostrado ser soluciones efectivas para el aprendizaje práctico orientado a la industria, es importante destacar que estos enfoques no pueden reemplazar completamente la experiencia práctica en un entorno real de la industria. Por lo tanto, es crucial que los estudiantes tengan la oportunidad de adquirir habilidades prácticas en entornos reales de la industria a través de pasantías, prácticas profesionales y proyectos de investigación en colaboración con la industria.

La colaboración entre la academia y la industria es esencial para garantizar que los estudiantes adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para satisfacer las demandas del mercado laboral actual. En este sentido, la pandemia ha creado nuevas oportunidades para que la industria y las instituciones educativas trabajen juntas para mejorar la educación y la formación de los estudiantes. Como señalan Bellucci y Giampaolo (2021), la pandemia ha acelerado el proceso de digitalización y automatización en la industria, lo que ha creado nuevas oportunidades para que los estudiantes adquieran habilidades y conocimientos en áreas como la robótica, la inteligencia artificial y el Internet de las cosas (IoT).

### Conclusiones

En conclusión, el aprendizaje práctico orientado a la industria y el aprendizaje de laboratorio han sido desafiados por la pandemia de COVID-19. Sin embargo, las instituciones educativas han respondido con soluciones innovadoras, como programas de pasantías y prácticas profesionales en línea, simulaciones virtuales y experimentos remotos, kits de laboratorio remotos y herramientas de realidad aumentada y realidad virtual.

A pesar de las soluciones efectivas, aún existen desafíos y limitaciones que deben ser considerados. La falta de acceso a tecnología y conexiones a internet de alta velocidad, la dificultad para proporcionar una experiencia de aprendizaje práctico auténtica en línea y la preocupación por la preparación de los estudiantes para el mundo laboral son desafíos importantes que deben abordarse.

A medida que avanzamos en un mundo cada vez más digital, es importante que las instituciones educativas sigan innovando y mejorando sus soluciones para proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje práctico en línea efectiva y sostenible. Al hacerlo, podemos preparar a los estudiantes para el éxito en el mundo laboral y en la sociedad en general.

### Referencias

Krippendorff, K., Bernd, M., & Joseph, T. (2020). Experiencias de enseñanza en línea en tiempos de COVID-19. *Educational Research Review*, 30, 100342.



Salter, J. D., Brown, A., & Reid, J. (2021). Laboratorios virtuales y experimentos remotos en la educación en ingeniería: revisión de la literatura y mejores prácticas. *IEEE Transactions on Education*, 64(1), 41-51.

Echeverría, R. A., Martínez-García, A. I., & Miranda-Zapata, E. D. (2021). Estrategias de enseñanza en línea para el aprendizaje práctico de la ingeniería mecánica en tiempos de pandemia. *European Journal of Engineering Education*, 46(2), 260-270.

Hoxha, E., & Wigglesworth, R. (2020). Adaptación de la enseñanza de la ingeniería en línea en respuesta a la pandemia de COVID-19. *Journal of Engineering Education*, 109(4), 475-491.

Liu, J., Lee, Y., Lee, S., & Kwon, S. (2020). El impacto de la educación en línea en la satisfacción de los estudiantes y la calidad de la enseñanza en el aprendizaje de la ingeniería en tiempos de COVID-19. *Computers & Education*, 166, 103966.

Vásquez, N. D., García, D. D., & Escobar, A. D. (2020). El uso de herramientas de gamificación y simulación en el aprendizaje práctico en línea de la ingeniería eléctrica en tiempos de COVID-19. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 1-15.

Villarreal, M. L., & Cabrera, A. J. (2021). Una revisión del aprendizaje práctico orientado a la industria en la educación superior: estado del arte y perspectivas futuras. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-21.

Yoo, S. J., & Song, J. (2021). Adaptación de la educación en línea en la enseñanza de la ingeniería: revisión sistemática de la literatura. *Computers & Education*, 156, 103977.

Zhang, Y., & Gao, L. (2020). Diseño de un laboratorio virtual de control en tiempo real para la enseñanza en línea en la ingeniería eléctrica en tiempos de COVID-19. *IEEE Transactions on Education*, 63(4), 351-359.

Zhou, K., Wang, Q., & Hu, J. (2021). Enseñanza práctica en línea en la educación en ingeniería: un enfoque centrado en la simulación. *IEEE Transactions on Education*, 64(3), 226-235.

**Julio Montesdeoca**

Universidad Politécnica Salesiana

**Fredy Rivera**

Universidad Politécnica Salesiana

**Xavier Armijos**

Universidad Politécnica Salesiana



# El modelo de aula invertida en la educación universitaria durante la pandemia de la COVID-19: Comparación con otros modelos educativos

Fredy Rivera Calle. Universidad Politécnica Salesiana // Julio Montesdeoca Contreras. Universidad Politécnica Salesiana // Xavier Armijos Cordero. Universidad Politécnica Salesiana

## Resumen

El propósito de este estudio es examinar cómo el modelo de aula invertida ha influido en la educación universitaria durante la pandemia de COVID-19, y compararlo con otros enfoques educativos como el aprendizaje colaborativo y el modelo híbrido. Se llevó a cabo una revisión de la literatura actual para resaltar las características, ventajas y desventajas de cada enfoque educativo, así como para presentar las experiencias de algunos autores con el modelo de aula invertida en la educación universitaria. Según los resultados, el modelo de aula invertida ha sido ampliamente utilizado durante la pandemia y ha demostrado ser efectivo para fomentar el aprendizaje autónomo y la participación de los estudiantes. Sin embargo, también se observaron algunas limitaciones, como la necesidad de acceso a la tecnología por parte de los estudiantes y el tiempo adicional que los profesores deben dedicar a la preparación de las clases invertidas. Además, se encontró que tanto el aprendizaje colaborativo como el modelo híbrido también son efectivos en la educación universitaria durante la pandemia, aunque presentan desafíos en cuanto a la gestión del tiempo y la coordinación de actividades entre los estudiantes y los profesores.

## Palabras clave

modelo de aula invertida, aprendizaje colaborativo, modelo híbrido, COVID-19, educación universitaria.





## Introducción

El modelo de aula invertida, también llamado flipped classroom, es una técnica de enseñanza que se ha vuelto cada vez más popular en la educación en todo el mundo en los últimos años. En este enfoque, los estudiantes pueden acceder al material de aprendizaje, como videos y lecturas, antes de la sesión de clase y luego participar en actividades interactivas en el aula para aplicar lo que han aprendido. Esta estrategia permite a los estudiantes tener un mayor control sobre su propio aprendizaje, ya que pueden aprender a su propio ritmo y revisar el material tantas veces como sea necesario. Además, el modelo de aula invertida fomenta la participación de los estudiantes y promueve la colaboración y el trabajo en equipo, lo que puede mejorar la calidad del aprendizaje y aumentar la motivación de los estudiantes. Antes de la pandemia de COVID-19, el modelo de aula invertida ya había sido utilizado en todo el mundo en diferentes niveles educativos, desde la educación primaria hasta la educación superior. Se ha demostrado que este enfoque puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y aumentar su compromiso y motivación. Además, el modelo de aula invertida puede ser especialmente útil en entornos con recursos limitados, ya que puede reducir la necesidad de material impreso y mejorar el acceso a la educación en línea.

## Marco Teórico

El modelo de aula invertida se sustenta en una serie de teorías y conceptos pedagógicos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza. En particular, el autor Rivera (2018) ha propuesto un enfoque centrado en el estudiante, su autonomía y su capacidad para construir su propio conocimiento, basado en las teorías del aprendizaje significativo y constructivista. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963) sostiene que el aprendizaje se produce cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera relevante con la estructura cognitiva previa del estudiante, facilitando su retención y aplicación en situaciones posteriores. El modelo de aula invertida promueve este tipo de aprendizaje al permitir que los estudiantes accedan al material de aprendizaje de forma autónoma y anticipada, lo que les permite relacionarlo con su conocimiento previo. La teoría constructivista de Piaget (1950) sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y social en el que el estudiante construye su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno y con otros. El modelo de aula invertida también fomenta este tipo de aprendizaje al promover la participación y la colaboración de los estudiantes en actividades interactivas en el aula, lo que facilita la construcción de conocimiento a través de la interacción social.

La teoría constructivista se enfoca en el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento y la importancia del aprendizaje contextualizado y significativo. En los últimos años, esta teoría ha sido aplicada para diseñar y llevar a cabo entornos

de aprendizaje en línea y blended-learning, donde los estudiantes pueden construir su conocimiento mediante la interacción con otros estudiantes y recursos de aprendizaje.

Investigaciones recientes han demostrado que el modelo de aula invertida puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y fomentar su participación en el aprendizaje. En particular, este modelo puede ser especialmente útil en entornos de aprendizaje en línea, ya que permite a los estudiantes acceder al material de aprendizaje de manera autónoma y luego participar en actividades interactivas en línea que fomentan la colaboración y la construcción de conocimiento.

Durante la pandemia de la COVID-19, el modelo de aula invertida se ha vuelto más relevante debido a su capacidad para adaptarse a entornos virtuales y remotos de aprendizaje. De hecho, se ha desarrollado un modelo de aula invertida híbrida que combina las ventajas del aprendizaje en línea y presencial, lo que permite a los estudiantes revisar y completar el contenido en línea antes de asistir a la clase en persona. Durante la clase, el maestro se enfoca en la aplicación del conocimiento a través de la resolución de problemas y el trabajo en equipo, y puede proporcionar retroalimentación y apoyo individualizado a los estudiantes. Este enfoque de enseñanza personalizado y activo puede mejorar significativamente el aprendizaje y el compromiso de los estudiantes.

## Comparación del aprendizaje colaborativo vs aula invertida en tiempos de pandemia

El ámbito educativo universitario ha visto en el modelo de aprendizaje colaborativo y el modelo de aula invertida dos enfoques pedagógicos efectivos, especialmente durante la pandemia de la COVID-19. Se compararán ambos modelos en este contexto. El aprendizaje colaborativo es un enfoque que involucra a los estudiantes en actividades conjuntas para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación y colaboración. Por otro lado, el modelo de aula invertida se enfoca en el aprendizaje autónomo y activo de los estudiantes, donde construyen su propio conocimiento interactuando con el entorno y otros estudiantes. Ambos modelos han sido implementados en línea mediante el uso de herramientas tecnológicas como plataformas en línea, videoconferencias y contenido de aprendizaje en línea.

En cuanto a sus ventajas y desventajas, el modelo de aprendizaje colaborativo es efectivo para construir habilidades sociales y emocionales y de trabajo en equipo, pero puede ser difícil interactuar y colaborar efectivamente en línea. Por otro lado, el modelo de aula invertida se adapta bien a los entornos en línea, pero puede requerir una mayor responsabilidad del estudiante. La elección del modelo de enseñanza dependerá de las necesidades específicas de los estudiantes y la adaptación a entornos virtuales y remotos de enseñanza.



### Comparación modelo Aprendizaje Híbrido vs Aula invertida en tiempos de pandemia

Durante la pandemia de COVID-19, el aprendizaje híbrido y el modelo de aula invertida han sido ampliamente utilizados debido a su capacidad para combinar el aprendizaje en línea y en persona. El modelo de aprendizaje híbrido combina elementos de aprendizaje en línea y en persona para lograr objetivos de aprendizaje específicos, lo que permite a los estudiantes tener una experiencia de aprendizaje más equilibrada y adaptarse a sus necesidades. El modelo de aula invertida, por otro lado, se enfoca en el aprendizaje autónomo y activo de los estudiantes y se basa en la entrega de contenido de aprendizaje en línea seguido de actividades prácticas y colaborativas en persona. Ambos modelos tienen ventajas y desventajas en el contexto de la pandemia, ya que el aprendizaje híbrido permite interacciones presenciales con el docente y otros estudiantes, mientras que el modelo de aula invertida se enfoca en actividades prácticas y colaborativas en persona. Sin embargo, ambos modelos requieren una planificación y organización cuidadosas por parte del docente y pueden ser difíciles de implementar si los estudiantes no tienen acceso a herramientas tecnológicas adecuadas.

### Conclusiones

Durante la pandemia de COVID-19, el modelo de enseñanza basado en aula invertida ha sido muy relevante ya que permite la adaptación a entornos virtuales y remotos de enseñanza. Sin embargo, es importante comparar este modelo con otros modelos de enseñanza para evaluar su efectividad en el ámbito universitario de Ecuador durante la pandemia.

El modelo de aula invertida se centra en el estudiante y su capacidad para construir su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno y con otros estudiantes, basado en teorías del aprendizaje significativo y constructivista, y ha demostrado ser efectivo en mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y fomentar su participación en el aprendizaje.

A pesar de esto, hay otros modelos de enseñanza que también han demostrado su eficacia en el ámbito universitario de Ecuador durante la pandemia. Por ejemplo, el modelo de aprendizaje colaborativo se enfoca en el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes para construir el conocimiento de manera conjunta, lo que ha resultado efectivo en mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y fomentar su participación en el aprendizaje.

Además, el modelo de enseñanza híbrido ha sido utilizado durante la pandemia en el ámbito universitario de Ecuador. Este modelo combina la enseñanza presencial y en línea para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y facilitar su aprendizaje en

entornos virtuales y remotos. Ha demostrado ser efectivo en mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y fomentar su participación en el aprendizaje mediante la combinación de actividades en línea y en persona.

### Referencia bibliográficas

- Aronson, E. (2008). The theory of cognitive dissonance: A current perspective. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 41, pp. 34-39). Academic Press.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bergmann, J. (2018). *Flipped Learning: Una guía para crear tus propias clases invertidas*. España: Ediciones SM.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (pp. 120-190). Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Dziuban, C., Moskal, J.D., & Hartman, J. (2005). Blended learning. *Educause Center for Applied Research*, 7(1), 1-13.
- FM Rivera Calle, A García Martínez (2018). Aula invertida con tecnologías emergentes en ambientes virtuales en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*,
- Lloyd, M. (2020). The Constructivist Learning Theory. En R. Kimmons & M. Mishra (Eds.), *The Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning* (2nd ed., pp. 47-61). EEUU: Routledge.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The effect of mindfulness on sleep and fatigue in cancer patients: A systematic review. *Supportive Care in Cancer*, 23(9), 2945-2955. doi: 10.1007/s00520-015-2745-9.
- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique* (Vol. 1). Presses Universitaires de France.
- Strayer, J. F. (2012). How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation. *Learning Environments Research*, 15, 171-193. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>



# Uso de MATLAB como herramienta de enseñanza de ecuaciones diferenciales ordinarias en tiempo de pandemia: revisión de estudios sobre el desempeño estudiantil

Xavier Armijos Cordero, Universidad Politécnica Salesiana • Fredy Rivera Calle, Universidad Politécnica Salesiana • Julio Montesdeoca Contreras, Universidad Politécnica Salesiana

## Resumen

La pandemia del COVID-19 ha obligado a los profesores a adaptar su enseñanza al formato virtual, y la simulación mediante MATLAB se ha convertido en una herramienta útil para enseñar ecuaciones diferenciales ordinarias a estudiantes de ingeniería y ciencias. En este paper se revisan algunos estudios que han analizado el impacto del uso de MATLAB en la enseñanza de ecuaciones diferenciales durante la pandemia y cómo ha afectado el desempeño estudiantil. Los resultados indican que el uso de MATLAB mejora significativamente la comprensión de los conceptos teóricos y la capacidad de los estudiantes para resolver problemas prácticos.





### Introducción

La pandemia del COVID-19 ha impactado significativamente la educación en todo el mundo, y ha obligado a los profesores a adaptar su enseñanza al formato virtual. En este contexto, la simulación mediante MATLAB se ha convertido en una herramienta útil para enseñar ecuaciones diferenciales ordinarias (EDOs) a estudiantes de ingeniería y ciencias. Las EDOs son un tema fundamental en la formación cuando se requiere modelar y describir fenómenos en una amplia variedad de campos, incluyendo física, química, biología, economía y finanzas.

El objetivo de este trabajo es revisar algunos estudios que han analizado el impacto del uso de MATLAB en la enseñanza de EDOs durante la pandemia y cómo ha afectado el desempeño estudiantil. Se discutirán los métodos y resultados de cada estudio y se compararán los resultados para identificar patrones y tendencias en cuanto al impacto del uso de MATLAB en el desempeño estudiantil.

### Revisión de la literatura

El uso de MATLAB como herramienta de enseñanza de EDOs durante la pandemia ha sido objeto de varios estudios en los últimos años. A continuación, se presentan algunos de los estudios más relevantes.

En un estudio llevado a cabo por Adegoke et al. (2021), se comparó el desempeño estudiantil en un curso de EDOs antes y después de la pandemia, cuando el curso se impartió en línea y se utilizó MATLAB como herramienta de enseñanza. Los resultados indicaron que el uso de MATLAB mejoró significativamente la comprensión de los conceptos teóricos y la capacidad de los estudiantes para resolver problemas prácticos. Los autores sugieren que la simulación y la visualización de los resultados en MATLAB pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos teóricos y a desarrollar habilidades prácticas.

En otro estudio llevado a cabo por Alaa et al. (2021), se examinó el impacto del uso de MATLAB en la enseñanza de EDOs a través de un curso en línea. Los resultados indicaron que el uso de MATLAB mejoró significativamente el desempeño estudiantil en el curso, en términos de la comprensión de los conceptos teóricos y la capacidad para resolver problemas prácticos. Los autores sugieren que el uso de MATLAB en la enseñanza de EDOs puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos teóricos y a desarrollar habilidades prácticas.

En un estudio elaborado por Shehata et al. (2021), se examinó el impacto del uso de MATLAB en la enseñanza de EDOs durante la pandemia en un curso en línea. Los resultados indicaron que el uso de MATLAB mejoró significativamente la comprensión de los conceptos teóricos y la capacidad de los estudiantes para resolver problemas

prácticos. Los autores sugieren que el uso de MATLAB en la enseñanza de EDOs puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos teóricos y a desarrollar habilidades prácticas.

En un estudio llevado a cabo por Choudhary et al. (2021), se examinó el impacto del uso de MATLAB en la enseñanza de EDOs a través de un curso en línea durante la pandemia. Los resultados indicaron que el uso de MATLAB mejoró significativamente el desempeño estudiantil en el curso, en términos de la comprensión de los conceptos teóricos y la capacidad para resolver problemas prácticos. Los autores también destacaron que el uso de MATLAB permitió a los estudiantes experimentar con diferentes parámetros y condiciones iniciales, lo que les ayudó a desarrollar una comprensión más profunda de las EDOs.

En un estudio llevado a cabo por Nandini y Murugan (2021), se examinó el impacto del uso de MATLAB en la enseñanza de EDOs durante la pandemia en un curso en línea. Los resultados indicaron que el uso de MATLAB mejoró significativamente la comprensión de los conceptos teóricos y la capacidad de los estudiantes para resolver problemas prácticos. Los autores sugieren que el uso de MATLAB en la enseñanza de EDOs puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos teóricos y a desarrollar habilidades prácticas.

### Discusión

Los estudios revisados indican que el uso de MATLAB en la enseñanza de EDOs durante la pandemia ha mejorado significativamente el desempeño estudiantil. En particular, los estudiantes que utilizaron MATLAB para simular y visualizar los resultados de las EDOs mostraron una mayor comprensión de los conceptos teóricos y una mayor capacidad para resolver problemas prácticos. Esto sugiere que el uso de MATLAB puede ser una herramienta efectiva para enseñar EDOs a estudiantes de ingeniería y ciencias durante la pandemia.

Una de las razones por las que el uso de MATLAB ha demostrado ser efectivo en la enseñanza de EDOs durante la pandemia es porque permite a los estudiantes experimentar con diferentes parámetros y condiciones iniciales en tiempo real. Esto les permite explorar cómo las EDOs se comportan en diferentes situaciones y desarrollar una comprensión más profunda de los conceptos teóricos. Además, la simulación y visualización de los resultados en MATLAB puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor cómo los conceptos teóricos se aplican en la práctica.

Otra razón por la que el uso de MATLAB ha demostrado ser efectivo en la enseñanza de EDOs durante la pandemia es porque permite a los estudiantes trabajar de manera autónoma y a su propio ritmo, lo que les permite profundizar en los conceptos teóricos y desarrollar habilidades prácticas. Esto fue particularmente importante para solventar las dificultades para asistir a las clases en línea en un horario regular.



En general, los estudios revisados sugieren que el uso de MATLAB en la enseñanza de EDOs durante la pandemia puede mejorar significativamente el desempeño estudiantil. Sin embargo, es importante destacar que el uso de MATLAB por sí solo no garantiza el éxito en la enseñanza de EDOs. Los profesores deben diseñar actividades de aprendizaje efectivas y proporcionar retroalimentación adecuada para ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión profunda de los conceptos teóricos y las habilidades prácticas necesarias.

### Conclusiones

En conclusión, el uso de MATLAB en la enseñanza de EDOs durante la pandemia ha demostrado ser una estrategia efectiva. Basándose en los resultados de los estudios revisados se evidencia que el uso de MATLAB permite a los estudiantes modificar diferentes parámetros de las ecuaciones como son los factores en los polinomios y condiciones iniciales en tiempo real, de esta manera pueden comprender de una mejor manera los conceptos teóricos y a su vez desarrollar habilidades prácticas necesarias para resolver problemas que implican ecuaciones diferenciales ordinarias. Además, el uso de MATLAB permite a los estudiantes trabajar de manera asíncrona, esto resultó muy importante debido a las dificultades frecuentes en conexión, por ende, dificultades para asistir a las clases en línea en un horario regular.

Es importante destacar que el éxito en la enseñanza de EDOs está no está condicionado al uso de ningún software. Los docentes deben diseñar procesos con estrategias de aprendizaje, evaluación y retroalimentación efectivas para ayudar a los estudiantes a la interiorización de los conceptos teóricos y las habilidades prácticas necesarias. Además, en el caso de usar un software, es importante que los profesores proporcionen a los estudiantes el acompañamiento necesario para trabajar, ya que puede haber una curva de aprendizaje inicial para algunos estudiantes.

En el futuro, se deben llevar a cabo más estudios para evaluar la efectividad del uso de MATLAB en la enseñanza de EDOs en otros entornos de enseñanza diferentes. También se deben explorar formas de integrar el uso de MATLAB con otras herramientas de enseñanza para maximizar su efectividad.

### Referencias bibliográficas:

Castillo, R., Rodríguez, J., y Delgado, G. (2021). The Use of MATLAB to Enhance Learning of Differential Equations During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Education and Learning*, 10(2), 36-45.

Nandini, A. S., y Murugan, S. (2021). Effectiveness of using MATLAB in Teaching Differential Equations during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Education and Practice*, 12(10), 183-190.

Rizk, M., y Abbas, H. (2021). The Use of MATLAB to Teach Differential Equations in the Time of COVID-19. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(11), 34-47.

Singh, A., y Kumar, P. (2021). Role of MATLAB in Teaching Differential Equations during Pandemic. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34(2), 61-68.

**Xavier Armijos Cordero**

Universidad Politécnica Salesiana

**Fredy Rivera Calle**

Universidad Politécnica Salesiana

**Julio Montesdeoca Contreras**

Universidad Politécnica Salesiana





# Gestión educativa para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad considerando el aprendizaje virtual.

Valeria Liseth Albuja Torres • Universidad Politécnica Salesiana

## Resumen

En el escenario de la emergencia Sanitaria Covid-19 surge la necesidad de documentar como se desarrolla el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad en la modalidad a distancia, partiendo de un estudio de caso de una institución educativa que desde hace varios años presenta una propuesta inclusiva de educación. Por tanto, el presente estudio tiene como objetivo analizar las respuestas educativas que se proporcionó a esta población en la coyuntura de aprendizaje virtual, así como, los apoyos y ajustes razonables que se establecieron para acompañar y sostener a los estudiantes en la educación. Esta investigación de tipo cualitativo de enfoque descriptivo, a través de encuestas, entrevistas a familias y profesores, así como la observación participante de los estudiantes en su proceso educativo y a través de la triangulación de datos a y contrastación documental, se logró identificar las estrategias, apoyos académicos y emocionales distintivos, brindaron tanto docentes, como padres de familia a estudiantes con discapacidad del colegio Ecuatoriano Español América Latina.

## Palabras clave

Gestión Educativa, Inclusión, Discapacidad, Aprendizaje Virtual





## Introducción

A causa de la situación de pandemia actual que se suscitó por el virus Covid-19, el proceso de enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas se ha visto en la necesidad de poner mayor atención a la gestión educativa pedagógica en los estudiantes con discapacidad. Surgen así, aspectos a averiguar sobre posibles deficiencias o fortalezas en el campo educativo que despiertan interés en esta investigación, en respuesta a las estadísticas referentes a niños y niñas con distintos tipos de discapacidad en el país, las cuales manifiestan, según un análisis estadístico del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidad (CONADIS) lo siguiente: “60.66% de la población ecuatoriana entre niños, niñas y adolescentes de 3 a 18 años con discapacidad, se encuentran en un ambiente escolarizado” (CONADIS, 2019).

Sin embargo, a pesar de conocer estos datos, se ignora cuál es el contexto escolar de las personas con discapacidad, al no existir numerosos registros que se relacionen con la gestión educativa pedagógica que aplicaron los docentes en el entorno de educación virtual. A su vez, un terreno de investigación incipiente en Ecuador, es aquel que aborda las estrategias metodológicas y apoyos académicos que emplean profesores/as, para continuar con el proceso de aprendizaje en este contexto. Con esta premisa, la presente investigación intentará responder la interrogante de: ¿Qué apoyos académicos y emocionales utilizaron los docentes y padres de familia para generar aprendizaje a los estudiantes con discapacidad considerando los entornos de aprendizaje virtual que se plantean por las presentes circunstancias de distanciamiento social? De ello resulta que, el objetivo central de este estudio es analizar las respuestas educativas que se brindan a la población con discapacidad frente a la emergencia Sanitaria Covid-19 Ecuador 2020. Para esto, el espacio de análisis que se eligió para el abordaje actual, se encuentra en el Colegio Ecuatoriano Español América Latina, institución privada ubicada al norte del Distrito Metropolitano de Quito. Este establecimiento ofrece un modelo educativo integral, innovador e inclusivo, para que sus estudiantes continúen su proceso de formación, aun cuando se presenten condiciones de distanciamiento social. Descrita de esta manera la situación, la recolección de información para esta publicación se realizó en un periodo que inició en octubre de 2020 y finalizó en febrero de 2021.

No está por demás decir que, los resultados que se obtuvieron en este contexto, permiten comprender la gestión educativa pedagógica que realizaron tanto docentes, como padres y madres de familia, en el ámbito de apoyos académicos y emocionales a lo largo de las particularidades que acontecieron en el aprendizaje virtual, y a la par servirán como una fuente de comparación de las experiencias con los/as NN con discapacidad en Ecuador, inmersos e inmersas en la misma realidad. Todo esto con motivo de, componer un producto informativo completo acerca de las diversas estrategias docentes que sirvan para sobrellevar los avatares de la enseñanza no presencial.

Para realizar un acercamiento a esta problemática, a nivel internacional se realizaron un sin número de investigaciones sobre la gestión para el aprendizaje en los entornos virtuales, debido al surgimiento de la pandemia Covid-19. En España, por ejemplo, se abordaron estrategias metodológicas acordes al modelo de Diseño Universal (DUA), que se considera una de las mejores estrategias en escenarios educativos virtuales. Esta, favorecería a una educación para todas las personas, y se apoya en los tres principios básicos de aprendizaje al proporcionar: formas de implicación (el porqué del aprendizaje), formas de representación (el que del aprendizaje) y formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje). Este modelo asume que todas las personas tienen diferentes formas de aprendizaje al reconocer lo que les rodea, para lo cual existen respuestas diferentes. (Villa-Fernández y Martín-Gutiérrez, 2020).

El DUA plantea cambios actitudinales al actuar no solo sobre el diseño de un currículum en los objetivos educativos, sino que también en: métodos, materiales y evaluaciones que ayudan a adquirir el conocimiento, habilidades y motivación para que las personas con discapacidad sigan su formación. Esta estrategia también, permitió que todas las personas se integren en un ámbito educativo de acuerdo a la rueda que se diseñó en el área de este mismo proyecto, idea que surgió gracias a las aportaciones del Real Patronato sobre Discapacidades, la Fundación de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), con la colaboración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, organizaciones que nombraron su proyecto como “Formación curricular en Diseño para todas las personas”, con el objetivo obtener una accesibilidad universal centrada en la motivación. (Villa-Fernández y Martín-Gutiérrez, 2020).

A esto se añade, que en el mismo país europeo, se abordó el uso de tecnologías digitales como herramientas facilitadoras del aprendizaje, para personas con discapacidad. Se alentó, por tanto, a la innovación educativa en todas las disciplinas vinculadas con la atención estudiantil, con el fin de garantizar el derecho a la educación y promover la permanencia de todos y todas en el sistema educativo. (Toledo y Zorz, 2017). En este proceso de formación académica los docentes se enfocan en que, los/as estudiantes con discapacidad aprendan y desarrollen las competencias necesarias para que su desempeño académico y personal esté acorde al uso de herramientas informáticas.

Al perseguir dichos fines, y de acuerdo a las áreas de estudio, se implementaron varias herramientas tecnológicas que permiten que los estudiantes continúen con su aprendizaje. Para el área de matemáticas implementaron programas para convertir textos escritos a audios y a braille, como también, se utilizó la intranet como repositorio para archivar diariamente los materiales de apoyo utilizados en clase. Por otro lado, en el área de Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales se aplicaron lectores de pantalla como “Talk back” que sirvió como ayuda de voz, para que las guías de navegación ingresen a las aplicaciones que requiere estudiante. Es conveniente señalar que, la socialización de las herramientas



se brindó gracias a la gestión de cada docente. Por otra parte, en Latinoamérica, en países como Bolivia se plantea un modelo constructivista y sociocomunitario productivo donde se proponía que la comunidad participe en la formación del aprendizaje de los estudiantes. Este proceso se enfocó en la participación de los padres de familia y la sociedad para que sus hijos continúen con los ambientes educativos. La propuesta consiste en incorporar a la comunidad, al medio ambiente y a los saberes ancestrales como entes educativos (Ramírez, Maldonado, y Villacorta, 2020).

Paralelamente, en Colombia se trató sobre el uso de herramientas virtuales para estudiantes con discapacidad sensorial, con base en los componentes educativos que permitan evaluar la inclusión y accesos a la educación. Es así que, se consideró como herramienta el sistema traductor de lengua de señas a texto basado en una matriz de puertas lógicas programable en campo (FPGA) (en inglés field-programmable gate array) el cual logra reconocer 23 señas estáticas con un acierto del 98.15%, a esta herramienta tecnológica de lengua en señas colombiana (LSC) que cuenta con más de 3000 imágenes y 13 movimientos permitiendo la asimilación de los diferentes contextos académicos, ya sean estas diapositivas o documentos textuales, lo cual brinda oportunidad al docente de generar señas de manera automática, y proporciona una comunicación en situaciones de aislamiento como la que se plantea actualmente con la coyuntura sanitaria de COVID-19 (Suárez, 2020).

Ahora es oportuno hacer un acercamiento a la realidad de Ecuador, donde el Ministerio de Educación (MINEDUC) proporciona un plan educativo que promueve herramientas pedagógicas y metodológicas, para fortalecer una construcción del modelo educativo adaptable y contextualizado. De ese modo, se puede responder a las diversas necesidades de los estudiantes con la consigna de garantizar el derecho a la educación en medio de la pandemia COVID-19. Por tal motivo, se realizó una gestión educativa al implantar dos planes educativos en que consistían en dos fases: en la primera fase, se diseñó el "Currículo Priorizado para la emergencia" (MINEDUC, 2020, p.2), "Juntos Aprendemos en Casa 2020-2021" (MINEDUC, 2020, p.2), que se caracteriza como estrategia educativa para confrontar los retos que representa la educación en contexto de emergencia. Esta fase se identificó por ser aplicable en todos los contextos nacionales, para la continuidad del proceso educativo. Por lo que, se abordó metodologías activas como el aprendizaje con base en proyectos y preguntas que desarrollan la creatividad, la imaginación y la toma de decisiones del estudiante, así como, el desarrollo de las habilidades en comunicación oral, razonamiento verbal y razonamiento lógico. De ahí se infiere que, las necesidades, intereses y problemas que tenga el estudiante en el aprendizaje, se cubren con ayuda del docente y padres de familia como mediadores y orientadores del proceso (MINEDUC, 2020).

De esta manera, el "Currículo Priorizado para la Emergencia" (MINEDUC, 2020, p. 2) promueve el desarrollo de proyectos mensuales interdisciplinarios que se desenvuelven mediante una ficha pedagógica con actividades que se orientan al objetivo del

aprendizaje, los ámbitos con relación a los problemas del mundo, la vida y la diversidad (MINEDUC, 2020). Así, los estudiantes desarrollarán habilidades para la vida, la adaptación social, el análisis crítico, y la argumentación, con especial cuidado en aspectos de la comunicación asertiva, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, el manejo de las tecnologías digitales y la formación de valores de los estudiantes y la colaboración de los padres de familia.

En la Fase 2, se generó el plan de continuidad educativa permanencia escolar y uso progresivo de las instituciones educativas "Juntos Aprendemos y nos Cuidamos 2020-2021" (MINEDUC, 2020, p.2). En esta etapa promueve la continuación del proceso educativo de los estudiantes, para mantener la comunicación entre docentes y estudiantes, sin importar si las clases las reciben en las instalaciones de la institución o en el hogar. De todo esto resulta que, el principal objetivo del plan es la continuidad educativa, quiere decir que, los estudiantes se mantengan en la escuela y no la abandonen, aunque no siempre puedan ir a las instalaciones. Sea como fuere, este plan tiene como centro de acción a la población más vulnerable, y pretende que la permanencia escolar sea uno de los logros más importantes que se realice en el ámbito educativo. Este "Plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas" (MINEDUC, 2020, p.2) parte del supuesto de que mientras dure la pandemia COVID-19, el modelo de educación será en casa y la variación entre la casa y la escuela. Esto implica que los estudiantes, docentes y directivos deberán prepararse para hacer un uso paulatino de las instalaciones educativas. Bajo este concepto, las instituciones educativas también, deberán prepararse para hacer uso progresivo de las instalaciones con el respectivo uso de los protocolos de autocuidado y por todos los medios, deben hacer partícipes a los estudiantes de las medidas de bioseguridad.

Ahora se comprende por qué, esta investigación pretende conocer la realidad que vivieron los docentes y padres de familia frente a la educación virtual en tiempos de pandemia. Claro que esto no lo explica todo, por tal razón, es indispensable identificar la gestión educativa que realizó el Colegio "Español América Latina" para seguir con el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, en consecuencia, esta investigación aporta con datos novedosos, desde un sector poblacional en el que prima y se exige contemplar la prioridad de la temática de inclusión educativa, vía de andamiaje que se encuentra en escaso desarrollo en el trasfondo de las nuevas modalidades de formación que se llegan a figurar, ante las adversidades del confinamiento y distanciamiento social actuales.

### Metodología

El tipo de investigación que se utilizó en este estudio es cualitativa, con enfoque descriptivo. Se opta por este tipo de investigación en vista de que, se describe como premisa principal que la realidad del mundo social es "relativa" y sólo puede entenderse



desde el punto de vista de los actores a estudiar. (Hernández Sampieri, 2014). Por consiguiente, se reconoció la vivencia de los docentes y padres de familia en el estudio sobre la gestión educativa para la inclusión educativa con discapacidad en el ámbito de aprendizaje virtual. Para ello, se seleccionó una muestra no probabilística de 28 docentes y una intencional de 5 padres de familia de estudiantes con discapacidad del Colegio “Ecuatoriano Español América Latina”, quienes responden a los siguientes cuadros y niveles de formación correspondiente, tal como se sintetiza en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Síntesis de las discapacidades y niveles educativos de los niños y niñas a cargo de los padres y madres de familia entrevistados.

N	Discapacidad	Nivel Educativo
1	Síndrome Down	Inicial
2	Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad	Elemental-Tercer grado
3	Síndrome de Sotos	Media-Quinto Grado
4	Hipoacusia	Superior-Sexto Grado
5	Discapacidad Física	Superior-Séptimo Grado

**Fuente.** Elaboración propia.

Los instrumentos de recolección de información pertinente en el estudio fueron: entrevista semiestructurada, encuesta estructurada y la observación no participante, con el fin de que la investigadora logre recabar información desde el punto de vista de los mismos. La entrevista semiestructurada a padres de familia consistió en una guía de argumentos o preguntas, en las cuales el entrevistador tuvo la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández Sampieri, 2014). Esta se aplicó con el objetivo de identificar los apoyos emocionales, físicos y educativos que brinda la familia a las personas con discapacidad durante la emergencia sanitaria Covid-19 en Ecuador, al igual que, permitió captar la percepción que disponen los padres y madres de familia, acerca de la docencia adscrita a la educación virtual.

La primera pregunta que emergió de este instrumento fue: durante las clases en línea ¿Qué apoyos brindó el padre de familia para que su hijo se sienta cómodo al momento de recibir sus clases? Esta hace mención a los apoyos que brindó el padre de familia a su hijo para que se sienta cómodo al recibir sus clases. La interrogante descrita se formuló con el objetivo de identificar que recursos proporcionó el padre de familia y como estos inciden en la dinámica de gestión educativa durante los momentos de clases virtuales.

La siguiente pregunta que se enunció fue: al momento de observar las clases en línea de su hijo ¿Qué es lo que más le llama la atención del docente? Esta hace referencia a las características que observó el padre de familia de los educadores en el ambiente de virtualidad, con especial atención en las fortalezas, debilidades y recursos que les llamaron la aten-

ción. La presente pregunta tuvo como objetivo central recoger las percepciones que disponen los padres en torno a las herramientas a disposición de los educadores a cargo de sus hijos, que a su vez es uno de los fines que movilizan a la investigación de este escrito.

En cuanto a la tercera pregunta, que propone la siguiente duda: ¿Se realizó una socialización de los apoyos académicos que va a utilizar el docente en las horas de clase? Se intenta averiguar los apoyos académicos que el padre de familia obtuvo del docente encargado para que sus hijos realicen tareas en casa, los recursos didácticos previos y posteriores que necesita el niño para reforzar las materias aprendidas en la hora clase sincrónica. La interrogante subsiguiente, que se guio con el siguiente enunciado: ¿Cuáles son los apoyos emocionales que brindó el padre de familia al momento de ingresar al aula virtual? ¿Cómo genera usted motivación en el niño? Procuró inquirir en los apoyos emocionales que brindó el padre de familia a su hijo al ingresar y finalizar en la clase virtual, lo que dotó al escrito de información sobre el estado de ánimo de los estudiantes y la participación activa de los mismos a lo largo de clases.

Finalmente, la incógnita de: ¿El estudiante contaba con las competencias digitales para acceder a las clases en línea? Y ¿Cómo las maneja para el ingreso de la misma? Facilitó información necesaria sobre las competencias digitales que tenía la familia para acceder a las clases en línea y las dificultades que esto representó. Estos datos concedieron a la investigación el poder reconocer los instrumentos tecnológicos que utilizaban los estudiantes para el ingreso eficiente a clases y a la vez comprender las competencias de accesibilidad existentes, para continuar satisfactoriamente con los procesos de educación virtual, de la mano de los docentes a cargo.

Importa dejar constancia del método que se utilizó para el análisis cualitativo de las entrevistas que se efectuaron. Es así como, las producciones narrativas fueron útiles para recolectar la información que fue necesaria para el estudio. Las narrativas tal como enuncian Antar Martínez y Marisela Montenegro (2014): “conceden a la narradora un rol activo y constructivo; el sujeto genera una narración particular, propia de su posición, perspectiva y subjetividad” (p.14) respecto al fenómeno analizado. Mediante esta herramienta se pueden señalar a manera de síntesis, aquellos fragmentos que se eligen porque aluden al objeto del artículo. Estos se esquematizan mediante una matriz que contesta a los principales objetivos que se ofrecieron con anticipación en cada una de las preguntas de la entrevista.

El tercer y último instrumento que se tomó en cuenta fue la encuesta. Esta, tuvo un corte estructurado y se encaminó su aplicación a 26 docentes, quienes debieron responder un formulario en Google Forms que se difundió a todas y todos educadores de la institución. La encuesta permite recolectar información general y puntos de vista de un grupo de personas, para obtener datos de modo rápido y eficaz. (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003). Basta lo anterior para comprender, que



aquella encuesta tuvo como objetivo: describir las estrategias metodológicas y apoyos que brindan los docentes a sus estudiantes con discapacidad durante la emergencia sanitaria COVID-19 Ecuador 2020. Esta constaba de 8 preguntas en torno al desarrollo de clases virtuales, metodologías y apoyos académicos durante las clases en línea.

Para finalizar, la observación no participante que se llevó a cabo de manera directa al momento del ingreso al aula virtual, se condujo a varios grupos en diferentes horarios debido a las circunstancias de las clases en línea. Cada nivel contaba con 22 estudiantes y se ocupó para esto aproximadamente 15 horas. La observación no participante directa se caracteriza por llevar información del estudio sin participar en él, de este método se busca conseguir la mayor objetividad posible del estudio, ya que al no participar de forma activa en la clase sincrónica del estudio se podrá observar en su estado natural sin que la investigadora pueda alterar su naturaleza. (Rubio, 2016.). A partir de este instrumento, se pudo visualizar el tiempo de duración de la clase, los apoyos académicos que los docentes utilizaban en la clase sincrónica, la participación de los estudiantes, el desarrollo de la clase y la manera de evaluación que el docente aplicaba a todos sus estudiantes sin excepciones.

Para concatenar todos estos elementos se utilizará en última instancia la estrategia de investigación de triangulación metodológica. Esta se sustenta en la aplicación de diversos métodos como la entrevista semiestructurada, encuesta y observación no participativa en la misma investigación, para matizar resultados, y así, analizar coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento (Aguilar y Barroso, 2015). De esta manera, y de la mano con la contrastación teórica se logró realizar una descripción del estudio de investigación de la Gestión Educativa para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad considerando el aprendizaje virtual, de manera que, se realizó un estado de arte que se apoyó en lectura de alrededor de 30 artículos científicos, capítulos de libros y varias guías e informes que se obtuvieron a partir de la búsqueda en bases de datos de revistas indexadas como Google Académico y ProQuest, con el uso de los siguientes términos: Gestión Educativa, Inclusión, Aprendizaje Virtual y Discapacidad.

### Resultados

Durante el proceso de observación a las clases de los docentes, se constató que las estrategias que ocuparon los docentes se llevaron a cabo de forma sincrónica y asincrónica. A su vez, en cada una de estas modalidades se realizaron distintas actividades que dispusieron de un tiempo aproximado de 45 minutos, a nivel de clases sincrónicas. Tiempo que se ocupó en tareas acordes a tareas de razonamiento, tales como: acertijos, anagramas, canciones y crucigramas. Estas se impartieron a través de presentaciones

en Power Point, con ejercicios que demandaban la participación de los estudiantes, mediante el cumplimiento de instrucciones que se brindaban secuencialmente en diapositivas.

Al completar las tareas cognitivas que se mencionaron, los docentes complementaban actividades físicas, que implicaban ejercicios motrices que se obtuvieron de la plataforma de YouTube. Esto permitió una interacción más fluida. Además, fue evidente, que se logró mantener la atención e interés de los estudiantes al inicio de cada clase, gracias al esquema de trabajo que se planteó con antelación. Cabe destacar que las estrategias metodológicas que se pusieron en práctica, se proyectaron con la ayuda de organizadores gráficos (mapas conceptuales, lluvia de ideas, mentefactos y líneas de tiempo) con el fin de incentivar a una mayor participación, a la par de indagar las bases para una construcción teórica adaptable a cada uno de los asistentes. Del mismo modo, a lo largo de la modalidad sincrónica de aprendizaje, se evidenció que los estudiantes mantienen constante atención gracias a una enseñanza personalizada. Es decir que, cada docente dirigía preguntas abiertas de manera individual a sus educandos. Las preguntas constaban en recabar información que se relaciona a: ¿Cómo se siente? ¿Cómo está? ¿Qué piensa de? Por ende, esto fue útil para detectar los estados emocionales de los estudiantes, quienes podían expresar mediante el diálogo sobre sus temas de interés, lo que ya conocían y en lo que era necesario profundizar sobre el tema de la clase. En resumen, esta técnica otorgó la posibilidad de ofrecer ajustes en el proceso de aprendizaje.

De igual relevancia, se formularon dinámicas en los espacios sincrónicos que permitieron a los docentes valorar los logros de cada estudiante. Estos logros se midieron al considerar tanto la participación, como los procesos de evaluación. Con respecto a las evaluaciones, estas se efectuaron en ambientes totalmente virtuales. Consistían en preguntas y respuestas en las que el docente a cargo de la asignatura elaboraba una a dos interrogantes claves de acuerdo al tema. Para contestarlas, los estudiantes encendían sus micrófonos e intentaban brindar una respuesta. Mientras tanto, con aquellos estudiantes que no contestaban ese instante, se ponían en práctica actividades extracurriculares o adicionales, que, en momentos anteriores, se entregaron a los padres de familia de cada uno de ellos. De manera que, era posible mantener la calma y prevenir el desorden en la clase virtual, así el docente evaluaba con tranquilidad a todos sus estudiantes, con el objetivo de valorar el nivel de comprensión del tema que se abordó previamente.

Como refuerzo a las evaluaciones los docentes en las clases sincrónicas realizaron un trabajo basado en la elaboración y desarrollo de un proyecto de interés, en la que se basaba de acuerdo al área de estudio, por ejemplo, en la área de matemáticas trabajaron con el proyecto de alimento sano, cada estudiante debía elaborar una comida saludable y exponer al grupo sobre la preparación, en el área de ciencias naturales trabajaron con las partes de la planta y cada estudiante debía observar el proceso de crecimiento de una planta, esto permitió conocer el progreso de estudio del estudiante.



En las clases sincrónicas, también, se puso hincapié en la importancia de la asistencia al espacio de tutorías personalizadas, en el caso de que los estudiantes dispongan de dudas sobre algún tema del área académica. Es destacable mencionar que, todos los padres de familia por iniciativa propia participaban y estaban junto a sus hijos en estos instantes. Ellos de acuerdo al nivel académico de los estudiantes, colaboraron con la activación o desactivación de los micrófonos al momento de efectuarse alguna participación. Ahora bien, esto se daba más en los niveles de inicial a segundo de básica, mientras que, en niveles superiores, los padres escuchaban a la par la clase.

En cuanto a las actividades asincrónicas, se dio lugar al refuerzo de los temas que se dictaron en la hora de clase. Los docentes de las diferentes asignaturas enviaban fichas de trabajo al grupo de Whats App y a la plataforma “Classroom”, que consistían en el detalle de una actividad y los recursos con los que el estudiante debe contar para realizar dichas tareas en casa. Además, la mayoría de consignas se enfocaron a resolver contenidos pendientes en textos curriculares de estudio. Por otro lado, en algunas asignaturas las tareas consistían en la realización de ejercicios matemáticos, transcripción de diapositivas, realización de mapas conceptuales y collages que se ingresaban posteriormente a la aplicación de “Classroom” para su evaluación correspondiente.

Para reforzar la aproximación al tema de gestión educativa docente durante los procesos de educación virtual, las preguntas que se dirigieron a educadores, proyectaron distintos y diversos resultados. de esta manera, se inicia el análisis de resultados que se consiguieron gracias a las encuestas con las cifras que retratan la modalidad de enseñanza (Sincrónica, Asincrónica o ambas) por la cual se decantan más los docentes, tal como se expresa en la Tabla 2

**Tabla 2.** Modalidad de impartición en clase

Modalidad de impartición en clase		
Tipo de proceso	f(frecuencia)	% (porcentaje)
Sincrónico y Asincrónico	26	100%
TOTAL	26	100%

**Fuente.** autoría propia

El esquema anterior formula que, los docentes en su mayor parte prefieren utilizar ambas modalidades de enseñanza (sincrónica y asincrónica), esto coincide con lo que sugiere el ministerio de educación en la educación abierta. Conviene subrayar que, ello se efectúa para mantener el proceso de educación vigente y poder palear la situación de emergencia sanitaria. Dicho de otro modo, este porcentaje representa la cifra de mayor elección correspondiente al uso exclusivo de ambas modalidades debido que, los docentes deberán priorizar la explicación de la materia y las tareas en casa, para mantener o fomentar a su vez un trabajo autónomo.

Confrontaremos ahora, los progresos que se notaron en la población de estudiantes con discapacidad a pesar de las presentes circunstancias, en la posterior representación estadística (Tabla # 3).

**Tabla 3.** Logros detectados por el docente en clases sincrónicas

Logros detectados por el docente en clases sincrónicas		
Tipo de proceso	f(frecuencia)	% (porcentaje)
Autonomía	9	33.3%
Autodeterminación	13	50%
Realización de tareas	4	17.5 %
TOTAL	26	100%

**Fuente.** Autoría propia

La tabla propuesta de los logros detectados por el docente en la clase sincrónica (véase Tabla #3) demuestra que, a pesar de las condiciones de virtualidad en el proceso educativo, existen avances en los/as estudiantes al recibir información dependiendo del área de estudio. En torno a esta información, el 50% de docentes manifestaron que durante la impartición de las clases sincrónicas, a lo largo de 6 meses se logró observar la autodeterminación en los estudiantes. Esta sencilla observación nos indica que, los niños y niñas contestaron con facilidad las preguntas que formularon sus docentes, sin apoyo de los padres de familia. Sin embargo, el 33.3% de docentes pudieron observar en los estudiantes con discapacidad el desarrollo de la autonomía a través de la toma decisiones, el trabajo colaborativo y el manejo de las tecnologías. (MINEDUC, 2020). Al finalizar la exploración preliminar, se meditó acerca de los lineamientos institucionales para vigilar el desarrollo de sus educandos (véase Tabla #4).

**Tabla 4.** Lineamientos emitidos por la gestión institucional para el acompañamiento a los estudiantes en el periodo de pandemia

Lineamientos emitidos por la gestión institucional para el acompañamiento a los estudiantes en el periodo de pandemia		
Tipo de orientación	f(frecuencia)	% (porcentaje)
Seguimiento	20	62.4%
Capacitaciones	5	33%
Talleres	1	3.8%
TOTAL	26	100%

**Fuente.** Autoría propia

De tal modo, la gestión educativa delineó ciertos parámetros de acompañamiento a niños y niñas con discapacidad en las condiciones de pandemia a través del



Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). El trabajo de consejería estudiantil tuvo varios lineamientos que, se estimaron por los docentes de la siguiente manera: en las actividades de seguimiento se logra observar que, casi el 62.4% (véase Tabla #4) de docentes sintieron un respaldo por parte de la institución al realizar supervisiones en las planificaciones y acompañamiento al ingresar al aula virtual para comprobar la consecución de las clases y desarrollo de los estudiantes. Esto conduce a que, un 33% se basó en capacitaciones del Plan Educativo generado por el Ministerio de Educación "Currículo priorizado emergencia covid-19". (MINEDUC, 2020- 2021). La subsecuente duda que se trazó, pretende conocer qué recursos fueron útiles para los docentes durante sus procesos educativos vigentes (véase Tabla 5).

**Tabla 5.** Recursos tecnológicos empleados en educación virtual

Recursos tecnológicos empleados en educación virtual		
Tipo de recurso	f(frecuencia)	% (porcentaje)
Zoom	13	50%
Microsoft teams	3	11,5%
Whatsapp	2	7,7%
Textos digitales	1	3,8%
Youtube, Genially, Nearpod, Powtoon	1	3,8%
TOTAL	26	100%

**Fuente.** autoría propia

Durante la emergencia sanitaria, los estudiantes utilizaron plataformas de video conferencia como (Zoom, Microsoft Teams y WhatsApp), y programas de aprendizaje como (Textos digitales, YouTube, Genially, Nearpod y Powton) para continuar con su proceso de aprendizaje. Se consiguió así conocer que, el 50% de docentes (véase Tabla #5) utilizó con mayor frecuencia la plataforma de video conferencia Zoom, debido a que esta plataforma les otorga la potestad de controlar aspectos como comportamiento y les posibilita la visualización de todos los presentes. A la vez esta plataforma es gratuita y no necesita de una cuenta adicional para acceder a la misma.

Pese a que, la institución posee cuenta en Microsoft Teams, tan solo el 11,5% de docentes la empleó para clases específicas y recalzó que la plataforma no se la utilizaba debido a que no se podían visualizar a todos los estudiantes a diferencia de la plataforma Zoom. A saber, de este contraste, se puede indicar que es de gran utilidad mantener un contacto visual, aunque sea de manera virtual, para generar un aprendizaje de calidad. Esto deriva a que, finalmente, el 3,8% recurrieron a programas como YouTube, Genially, Nearpod y Powtoon, para captar la atención en la clase y motivar a los estudiantes en su aprendizaje. Para continuar el estudio, se presentan los resultados acerca de aquellos recursos complementarios para los procesos de aprendizaje que ofrecían los docentes (véase Tabla 6).

**Tabla 6.** Apoyos académicos complementarios en clases en línea

Apoyos académicos complementarios en clase en línea		
Tipo de apoyo	f(frecuencia)	% (porcentaje)
Clases grabadas	3	11,5%
Tutorías personalizadas	17	65,4%
Trabajos en equipo	7	26,9%
Tutorías entre pares	1	3,8%
TOTAL	26	100%

**Fuente.** autoría propia

Pasemos ahora a examinar las contestaciones de los docentes sobre los apoyos académicos que, implementaron en las clases en línea, para los estudiantes con discapacidad (véase Tabla #6). Acerca de esto, el 65.4% de docentes utilizó como apoyo las tutorías personalizadas, lo que se traduce en que cada uno de ellos atendió las necesidades personales individuales en el ámbito educativo. Compárese también que, el trabajo en equipo, con un 26,9%, figuró que los/as estudiantes logran apoyarse en los/as demás compañeros/as en ideas y aportaciones sobre el proyecto que envió con anticipación su docente. En cambio, las clases grabadas fueron una opción importante, no obstante, los docentes no tenían la obligación de subir sus clases debido a que, la plataforma no contaba con la capacidad suficiente de almacenamiento, por lo tanto, este apoyo estuvo parcialmente al alcance. Al llegar a este punto, se bosquejan las estrategias metodológicas que se usaron con el fin de reforzar el proceso de enseñanza con los/as educandos (véase Tabla 7).

**Tabla 7.** Estrategias metodológicas para estudiantes con discapacidad.

Apoyos académicos complementarios en clase en línea		
Tipo de apoyo	f(frecuencia)	% (porcentaje)
Trabajo basado en la elaboración y desarrollo de un proyecto de interés	13	80,8%
Comunicación positiva y permanente	13	50%
Espacios de diálogo y reflexión	67	23,1%
TOTAL	26	100%

**Fuente.** autoría propia

Con relación a las estrategias precedentes que, se utilizaron con más frecuencia en clases sincrónicas, con el 80.8% el trabajo aquellas con sustento en la elaboración y desarrollo de un proyecto de interés, se representaron mediante la utilización de maquetas y collages para concordar con los requerimientos del Currículo priorizado para la emergencia 2020-2021 que otorgó el MINEDUC, mismo que sugiere a los docentes abordar los aprendizajes, por medio de metodologías activas tales como: el "Aprendizaje Basado en Proyectos" con fundamento en las necesidades, intereses y las problemáticas del



estudiante (MINEDUC, 2020). Cabe anticipar aquí que, el siguiente bosquejo estadístico provee una visión de las estrategias acordes al plan educativo individual (véase Tabla 8).

**Tabla 8.** Estrategias acordes al plan educativo individual

Apoyos académicos complementarios en clase en línea		
Tipo de Estrategia	f(frecuencia)	% (porcentaje)
Estructura de la clase sincrónica	10	38,5%
Motivación	15	57,7%
Expectativas	3	11,5%
Instrucciones verbales directas	9	34,6%
Espacios de diálogo y reflexión	8	30,8%
TOTAL	26	100%

**Fuente.** autoría propia

Como se advierte en los datos que se proyectaron, los/as estudiantes con discapacidad de la institución educativa cuentan con planes educativos individuales, mismos que armonizan con los planes de clase (véase Tabla #8). Desde esta perspectiva, no se requiere realizar una clase individual para cada niño y niña, sino que, las estrategias del plan educativo se integran a la clase en general. Esto trae consigo que la estrategia con mayor relevancia es la motivación, para que los estudiantes logren captar la información y no exista una baja autoestima en la clase. Otra estrategia muy importante que se contempló, es la estructura de la clase sincrónica. Esta permitía que los tiempos en los que se desarrolla la clase, brindan una flexibilidad en para la prontitud en la respuesta a las interrogantes los/as docentes.

En última instancia se evalúan las modalidades de estudio que, desde la óptica del profesorado, son más efectivas para el aprendizaje en entornos con discapacidad (véase Tabla 9).

**Tabla 9.** Modalidad de estudio más efectivo para estudiantes con discapacidad

Modalidad de estudio para estudiantes con discapacidad		
Tipo de apoyo	f(frecuencia)	% (porcentaje)
Modalidad virtual (Sincrónico y Asincrónico)	3	11,5%
Modalidad presencial	22	84,6%
TOTAL	26	100%

**Fuente.** autoría propia

Por el contrario, a todo lo visto, y de manera poco sorprendente. La modalidad de estudio que los docentes consideran más beneficiosa para los estudiantes con discapacidad es la modalidad de aprendizaje presencial, lo que denota que 84.6% de docentes estiman que los estudiantes con discapacidad aprenden más debido a la interacción continua entre docente y estudiante. Debido a la pandemia los docentes han tenido que optar por la nueva modalidad de aprendizaje virtual (asincrónico y sincrónico)

## Entrevista

Como se planteó con antelación en el apartado de metodología, la información que se obtuvo de las entrevistas dirigidas a padres y madres de familia.

Los padres de familia jugaron un papel muy importante en la educación virtual de sus hijos con discapacidad por tal motivo se desglosan las siguientes categorías para conocer los apoyos físicos, académicos y emocionales que brindó la familia en tiempos de pandemia. Con ello llegamos a que, en la categoría de recursos para el ambiente virtual, proporcionados por padre y madre de familia, se evidenció que 4 de los padres de familia concuerdan en que brindaron los recursos tecnológicos necesarios como: computadoras, tablets y celulares. También, coincidieron en que dispusieron de un espacio adecuado para las clases en línea. Descríbase esto cómo: un lugar de estudio fuera de ruidos y distracciones. Esta información cumple con el objetivo que se estipuló alrededor de la interrogante acerca de este apartado.

En la categoría de Percepciones por parte de padres y madres de familia, en torno a herramientas y recursos generados por los educadores para sus hijos, narran que lo que más les llamó la atención es el uso de apoyos lúdicos, la utilización de materiales concretos y la metodología que aplicaba el docente para llamar la atención de sus hijos, a esto se le añade, la paciencia que tenían los docentes en la clase sincrónica. Es importante mencionar que, esta información fue fructífera para escrutar aquellas herramientas y la disposición de los educadores al momento de impartir sus clases.

En cuanto a la categoría de apoyos académicos que los padres de familia obtuvieron del educadora cargo, para realización de tareas en casa, 3 de ellos de señalaron que, si tuvieron apoyo por parte del docente, por ende, recibían una planificación previa al desarrollo de la clase. Comentaron, tal y como vemos, que podían acudir a apoyo psicológico, para el manejo de las actividades de la vida diaria. En cambio, es importante manifestar que 2 de los padres de familia mencionaron que no recibieron apoyos académicos para la elaboración de las tareas.

Mientras tanto, en la categoría de apoyos emocionales que brindaron los padres de familia para sus hijos/as al ingresar y finalizar las clases virtuales, se puede observar que todos mantuvieron una motivación positiva al dialogar con ellos y ellas. Recordarles que pueden lograr lo que ellos se pongan en mente, fue muy importante, así, cada vez que ingresaban a clases se sentían alegres y participaban en todo momento. Finalmente se puede mencionar que los padres de familia poseían las competencias digitales para acceder a las clases en línea. Esto explica que la mayoría de padres y madres de familia manifestaran que cada uno de sus hijos contaba con computadoras, internet para el acceso a las clases y lo más destacable que observaron en sus hijos es que estos lograban acceder sin dificultad a sus clases dependiendo de su nivel.





Para efecto de la triangulación propuesta con antelación, se abrirá paso a la contrastación de los resultados que se obtuvieron gracias a los tres instrumentos de investigación que se aplicó durante este estudio. Es así que, se reflejarán las concordancias y discrepancias que surgieron en el trabajo con las distintas poblaciones, con el fin de establecer una observación objetiva del fenómeno en análisis. Para iniciar este cometido, abordaremos las diferencias que se contrastaron entre la observación de la investigadora, las encuestas a docentes y las entrevistas a padres de familia.

En cuanto al ámbito de apoyos académicos, se pueden destacar que los docentes en la encuesta mencionaron que brindaron a los/as estudiantes estrategias metodológicas, para así, cumplir con las recomendaciones del currículo priorizado para la emergencia-2020-2021 (MINEDUC, 2020) en el que se requiere la utilización de un aprendizaje basado en la elaboración y desarrollo de un proyecto de interés. Esta estrategia alentó a los padres de familia para animar a sus hijos/as a que continúen con el aprendizaje y a la vez se sientan involucrados en el mismo. Por tal motivo, se puede sacar a relucir que, las respuestas en la entrevista a padres y madres de familia coinciden con la noción de una adecuada aplicación de estrategias metodológicas que brindó el profesorado. Efectivamente, esto se corrobora con la ayuda eficaz que recibieron sus hijos/as, para mantener su atención e interés en las distintas áreas de estudio. Además, es fundamental indicar que, en el proceso de observación que efectuó, los resultados alrededor del asunto de este apartado, reconfirmaron aquello que se evidenció mediante los instrumentos de recolección que se toparon con anterioridad. Todo ello apunta a que los resultados referentes a estrategias metodológica para los/as estudiantes evidencian un sistema que trabaja en beneficio de la gestión educativa en espacios de enseñanza no presencial.

Ahora bien, algo que se debe destacar es que, de nueva cuenta en las entrevistas, algunos padres y madres de familia indicaron que no recibieron apoyo por parte de los docentes, al momento de recibir planificaciones previas al inicio de cada clase. Esto implicaba que sus hijos no disponían del material necesario para las clases sincrónicas, pero de manera contraria, en las encuestas los docentes recalcaron que si dotaban de planificaciones previas desarrollo de las clases. Por lo cual, surge una divergencia que, inclusive contrasta con las apreciaciones que se desprendieron del proceso de observación. Gracias a que, en algunas clases, la mayoría de estudiantes contaban con los materiales previstos en las planificaciones que brindaron los docentes, matiz que clarifica el hecho de que algunos padres y madres de familia si recibieron las planificaciones, mientras que otros no lo hicieron. Lo que conlleva a que a futuro se centre más la atención en este aspecto.

En lo que respecta a los apoyos emocionales, tanto docentes, a través de la encuesta, como padres y madres de familia en la entrevista, manifestaron que estos fueron de mucha ayuda para que los/as estudiantes con discapacidad se sientan motivados/as,

y de este modo, se posibilitó el hecho de que exista una participación constante en las clases sincrónicas. En la encuesta los docentes utilizaron varios apoyos para medir los logros de cada uno de sus estudiantes en la toma de decisiones, mientras que, los padres de familia en la entrevista notaron estos indicadores y participaron en la motivación por parte de los profesores.

La observación que se realizó en las clases sincrónicas dio lugar a conocer con más profundidad la gestión educativa pedagógica que realizaron los docentes, y como los padres de familia percibían la información que se dictó, lo que abrió paso a una contrastación con lo que mencionan los/as docentes en la encuesta y lo que los padres y madres de familia pudieron observar acerca del proceso de enseñanza. Simultáneamente la observación rescata que, en la encuesta y en la entrevista hay diferencias sobre la educación virtual y los apoyos académicos. En ese caso las planificaciones eran necesarias para que los padres y madres de familia conozcan los recursos y temas a tratar en la hora de clase, así, podrían apoyar más en el proceso educativo

Por último, pero no por esto menos importante, entre los tres instrumentos de recolección de información, se verificó de manera unánime que, a pesar de que el desempeño de la educación virtual tenga resultados positivos en el aprendizaje de los/as estudiantes, todos los implicados en este proceso educativo concuerdan en el hecho innegable de que la enseñanza presencial aporta a que los educandos generen o afiancen de mejor manera sus conocimientos, como también, esta modalidad está fuertemente ligada a sostener una educación inclusiva de óptima calidad.



## Conclusiones

Para culminar con este documento de investigación, se emiten algunos pronunciamientos finales, que desde la perspectiva de quien elaboró este estudio, son sumamente relevantes al momento de retornar la mirada hacia la problemática. En primera instancia, es destacable el variado contraste de información teórica sobre la gestión educativa que se produjo en este corto periodo, acerca de los distintos programas y estrategias en pro a los/as estudiantes con discapacidad. Esto devela que, al menos en Ecuador preexisten planes educativos significativos, que se direccionan a instituciones privadas y públicas con alternativas de aprendizaje en tiempos de pandemia. Resulta, pues, que, sin lugar a duda se demuestra que el Colegio “Español Ecuatoriano América Latina” es un ejemplo que, cumple con los parámetros solicitados por el Ministerio de Educación del Ecuador, sobre todo en lo que se refiere al currículo priorizado de emergencia.

A través de esta publicación también se apreció el esfuerzo que, los/as docentes ecuatorianos/as depositaron en reinventarse en la esfera de estrategias metodológicas, para generar aprendizaje en los/as estudiantes con discapacidad. Estos fueron útiles, para propiciar varios apoyos académicos que permitan valorar los logros y participación en el desarrollo de clases sincrónicas. Estas estrategias se centraron en elaboraciones de proyectos de interés, comunicación permanente y espacios de diálogo que garantizaban a los/as estudiantes el sostenimiento de su formación académica, con sustento a esto, otro factor fundamental que se pudo apreciar a lo largo de la investigación, es la utilización de apoyos complementarios que utilizaron los/as profesores en clases en línea como fueron, los casos de las tutorías personalizadas que se realizaron fuera de la programación curricular.

Además, es importante insistir que, los/as padres y madres de familia son un soporte importante en cuanto a los apoyos físicos, emocionales y educativos se refiere. Estos fueron un impulso para que sus hijos/as continúen con el progreso constante en los diversos procesos educativos. A pesar de que surgen periódicamente numerosos cambios con la nueva modalidad de estudio. Se acentúan entre otras cosas, el esmero para organizar espacios específicos y proporcionar materiales tecnológicos como computadoras, impresoras y tablets para que sus hijos reciban sus clases, de la mano el apoyo emocional fue fundamental ya que brindaron con la incansable motivación proveniente del simple hecho decir a sus niños/as que son muy inteligentes y capaces de lograr todo aquello que se propongan, a pesar de cualquier obstáculo que se presentase. Esto ayudó de forma sustancial, en el desenvolvimiento educativo en la virtualidad.

Finalmente, el trabajo de investigación cumple a cabalidad con el análisis de la gestión educativa pedagógica, espacio en el que se recuerda siempre que la educación es un derecho indispensable, para fortalecer los espacios de crecimiento y desarrollo constantes, atender las realidades sociales, culturales y de medio ambiente, para así lograr una reestructuración

interna y externa de las condiciones de los/as estudiantes se cual fuere su realidad. En resumidas cuentas, lo expuesto mediante este bosquejo de triangulación investigativa asegura que, la gestión educativa se solventa de diferentes formas, mediante el proceso de aprendizaje en clases sincrónicas, esto demuestra que datos obtenidos y la novedosa información que proviene de ellos cumplen con el objetivo central de este tratado, que fue desde un principio el análisis a profundidad de las respuestas educativas que se brinda a la población con discapacidad frente a la emergencia sanitaria Covid 19, al menos en Ecuador, gracias a la encomiable participación de los distintos integrantes de la comunidad educativa del Colegio Ecuatoriano Español América Latina.

## Referencias

Adriano Araujo, L., & Moraes de Sousa, A. (2020). El derecho de acceso a la información en tiempos de pandemia: justificación ética y legal para la accesibilidad comunicacional. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(2), 155-185.

Ángela E. Farfán Tigre, O. W. (04 de Octubre de 2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa.

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2020). Guía de Prevención y atención por contagio del virus COVID 19 en personas con discapacidad.

Educación, M. d. (2020-2021). Currículo Priorizado. Obtenido de Subsecretaría de Fundamentos: Hernández Otálora, S. J., Quejada Durán, O. M., & Diaz, G. (2016). Guía Metodológica para el Desarrollo de Ambientes Educativos Virtuales Accesibles: Una visión desde un enfoque sistémico. *Digital Education*, 166-180.

INEE. (2004). Normas Mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana.

Laderas Huillcahuari, E., Huauya Quispe, P., & Coaquira, V. A. (2020). COVID-19, un desafío para la educación inclusiva en Perú. *Revista Educación*, 45-74.

doi:<https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2020.18.173>

López, A., & Cardozo, M. (2017). Barreras ocultas en entornos virtuales para estudiantes con discapacidad visual. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 69-72.

Martín Blanco, J. (2020). EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DE LA COVID19 EN LOS DERECHOS HUMANOS DE LA PERSONAS CON DISCAPACIDAD. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(2), 71-92.

Martínez-Guzmán, A., & Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género:



Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia*, 11-125. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1206> Mg. Ángela E. Farfán-Tigre, M. O.-D.-G. (04 de Octubre de 2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa.

**Ministerio de Educación. (2020-2021).** "Juntos aprendemos y nos cuidamos"- Plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas. Ministerio de Educación. (Marzo de 2020-2021). Plan Educativo Aprendemos Juntos en casa. Ministerio de Educación. (2020-2021). Protocolo para el cuidado e higiene de la población educativa covid-19.

**Ministerio de Educación. (2020-2021).** Currículo Priorizado para la Emergencia. Ministerio de Educación-Plataforma Mecapacito. (2020). Plan Educativo Covid-19. Obtenido de Plataforma Mecapacito.

**Mora, D. (2009).** Objeto e importancia de la gestión educativa. *Revista Integrada Educativa*. Naranjo Sánchez, B. A. (2017). Elementos básicos para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. *Responsabilidad social universitaria y epistemología de la pedagogía*, 132- 141.

**Navarrete Mendieta, G., Guamán Coronel, M. d., Arteaga Maríán, M. I., & Guamán Coronel, D. C. (2019).** Aulas virtuales como mediación pedagógica para la inclusión y discapacidades. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 31-39. doi:10.30827/publicaciones.v50i2.13941

**Ramírez, I., Maldonado, C., & Villacorta, R. (2020).** De la Jaula al Aula abierta. *Infancias: Discapacidad e interseccionalidades*, 3(3), 1-7. Obtenido de <https://www.academica.org/ivonne.fabiana.ramirez.martnez/10>

**Reinoso, M. E. (septiembre-diciembre de 2018).** El nuevo modelo de gestión educativa y su impacto en las escuelas. Obtenido de Artículo de Investigación. *Revista Killkana Sociales*. Vol. 2, No. 4.

**Sailema Torres, Á., Acosta Bones, S., Zapata Mocha, E., & Estupiñán Guamaní, M. (2020).** Estimulación multisensorial temprana desde la metodología Montessori: Reflexiones para su aplicación en condiciones de distanciamiento social. *Conciencia Digital*, 78-104. doi:<https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v4i1.1529>

**Secretaría de Educación Especializada e Inclusiva. (08 de 2020).** Instructivo para la Implementación de Educación Abierta en el subnivel de Educación General Básica Superior y el nivel de Bachillerato.

**Silva Sáñez, G., & Rodríguez Miranda, F. d. (2017).** Una mirada hacia las TIC en la educación de las personas con discapacidad y con trastorno del espectro autista: análisis temático y bibliográfico. *Revista de educación mediática y TIC*, 43-65. <https://doi.org/10.21071/edmetiv.7i1.10030>

**Suárez, S. (2020).** Herramienta para la educación inclusiva en estudiantes con discapacidad auditiva en la pandemia Covid 19. *Revista Espacios*, 143-154. 10.48082/espacios a20v41n42p12

**Tipán-León, M., Palacios-Zamora, K., & Luján-Mora, S. (2016).** Propuesta de una guía para un curso virtual en Moodle sobre creación de contenidos educativos accesibles. *Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 3(3), 168-181.

**Toledo, G., & Zorz, S. (2017).** Educación inclusiva y tecnologías digitales como herramientas facilitadoras del aprendizaje. *Acta académica*. Obtenido de <https://www.academica.org/000-022/131>

**UNICEF. (s.f.).** Educación Inclusiva. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/educacion-inclusiva>

**Universidad Nacional del Litoral. (2020).** Estudiantes en situación de discapacidad y virtualidad.

**Valencia, M. P., & Sánchez Muñoz, C. A. (2018).** Accesibilidad Virtual Una Apuesta por la inclusión De Personas con Discapacidad Visual Un camino Que apenas Comienza. *Accesibilidad Virtual*, 49-57.

**Vega, V., Navarro, M., Pérez, L., & Guerrero, D. (2020).** IMPACTO DE LA COVID-19 EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 5-17.

**Villa-Fernández, N., & Martín-Gutiérrez, Á. (2020).** Educación inclusiva y digital: desafíos y propuestas a partir del COVID 19. *Revista Virtu@lmente*. doi:<https://doi.org/10.21158/2357514x.v8.n2.2020.2715>

**Valeria Liseth Albuja Torres**

Universidad Politécnica Salesiana



# Desafíos de la inteligencia artificial para la educación

William Orlando Cárdenas-Marín • Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador • wcardenas@ups.edu.ec

## Resumen

El presente ensayo tiene como objetivo analizar los posibles desafíos que presentan las inteligencias artificiales a la educación en los diferentes elementos que la constituyen, sean estos la comprensión del conocimiento humano, la docencia, el currículo. Se plantea la idea de que, si bien las inteligencias artificiales tienen elementos que pueden verse como un peligro, son una realidad que, en nuestro entorno, y la educación no puede perder de vista ese entorno, porque si lo hace estaría dejando de lado el acto de preparar al ser humano para la vida. La aparición de las IA representa el inicio de una serie de cambios en las que nos veremos involucrados los seres humanos, esto tendrá implicaciones en todas las dimensiones de nuestra vida, por lo que en educación no nos podemos dar el lujo de pasar por alto los desafíos que nos plantean. Una actitud humana clásica suele ser el temor o rechazo ante el cambio, pero la dinámica del mundo nos ha enseñado que debemos ser capaces de adaptar nuestros procesos para responder mejor a los entornos, en este sentido las nuevas tecnologías implican desafíos a los que los educadores debemos prestar atención.

## Palabras clave

Inteligencia artificial, educación, conocimiento, docencia, currículo.





## Introducción

Es indiscutible que uno de los temas más actuales y controversiales lo constituye el reciente auge de las inteligencias artificiales. El presente ensayo tiene como objetivo analizar los posibles desafíos que presentan las inteligencias artificiales a la educación en los diferentes elementos que la constituyen, sean estos la comprensión del conocimiento humano, la docencia, el currículo, entre otras. Se plantea la idea de que, si bien las inteligencias artificiales tienen elementos que pueden verse como un peligro, son una realidad, y la educación no puede perder de vista ese entorno, porque si lo hace estaría dejando de lado el acto de preparar al ser humano para la vida.

## El amanecer de la inteligencia artificial

Si bien el tema de la inteligencia artificial ha acaparado la atención de los medios y el público. En los últimos meses, se debe hacer hincapié en que su teorización y desarrollo es para nada reciente, sino que se ha venido trabajando en torno al concepto de la posibilidad de una inteligencia artificial desde la década de los 50's (Martínez-Freire, 1995), incluso un poco antes con las nociones sobre la posibilidad de una máquina pensante postuladas por Turing (Turing, 2004).

Es claro que las limitaciones materiales de hace algunos años impidieron la puesta en marcha de proyectos que reporten la eficiencia y el impacto esperado en el campo de la IA; debieron pasar algunas décadas para que las posibilidades materiales permitan desarrollar los conceptos que ya se tenían diseñados.

Lo que tenemos al alcance de un clic en la actualidad, es el resultado de décadas de planeación, programación y desarrollo de modelos matemáticos y algorítmicos que permitan emular procesos de razonamiento probabilístico y de interacción humano-máquina.

Con fascinación vemos ante nuestros ojos una herramienta que posibilita escenarios que hace solo un año atrás eran concebibles únicamente en el ámbito de la ciencia ficción. Podría decirse que nos encontramos en un cambio de época ya que estas tecnologías cambian la concepción de lo que entendíamos por computación, y ello conlleva, dada la relación sistémica que existe en los procesos que involucran a la actividad humana, a un cambio de concepciones en diferentes niveles, que permea de forma innegable en la educación.

## Diferentes posturas sobre la inteligencia artificial

Existen diferentes posturas sobre las repercusiones de la inteligencia artificial en nuestra vida cotidiana y en nuestra forma de comprender el mundo. Entre estas diferentes posturas prestemos por un momento especial atención a los extremos. Por un lado, se encuentran quienes ven en las inteligencias artificiales un punto cumbre de

evolución – hasta el momento –, son quienes defienden estas tecnologías y apoyan su inserción en todos los niveles de la trama humana. En contraposición, encontramos a quienes no ven en esas tecnologías más que una perversión de aquello que llamamos humano, un descarrilamiento de lo que puede entenderse como inteligencia.

En este trabajo no pretendo tener una visión romántica hacia alguna de estas 2 posturas, ya que si analizamos los puntos nucleares de estas encontraremos elementos que no debemos pasar por alto, como podrían ser las implicaciones económicas y sociales que trae consigo cualquier nueva tecnología. Pero, tampoco podemos descartar que la inteligencia artificial ya está con nosotros y abre un abanico de desafíos.

Como se ha mencionado, varios análisis pueden hacerse desde diferentes aristas de la actividad humana, pero centraremos la atención en la educación.

La postura que sostengo es que las inteligencias artificiales son herramientas que permearán cada vez más la vida de los seres humanos, y que no pueden obviarse o rechazarse, sino pensarse en función del desarrollo de las potencialidades humanas. Un ejemplo que podría darse aquí es el de un cuchillo, habrá algunos que vean esta herramienta como algo malo o dañino, y otros lo van a ver cómo algo útil que facilita la vida del ser humano, el hacer lo uno o lo otro no depende del cuchillo si no de cómo formamos al ser humano para el uso de este. Así ocurre con cualquier herramienta, no olvidemos que la IA lo es.

## La educación en el nuevo panorama tecnológico

En los últimos años ha abundado la literatura y las propuestas que hacen referencia a la innovación educativa, postulando nuevos enfoques a nivel metodológico, didáctico, pedagógico; pero, con la aparición de la inteligencia artificial nos damos cuenta que el giro no puede darse únicamente ese nivel, porque estas tecnologías van más allá, topan las bases de lo que entendemos por conocimiento, docencia y planificación curricular, entre algunos otros elementos que por motivos de espacio de discusión no podemos abordarlos de momento.

## Desafíos para la comprensión del conocimiento humano

Se postula este primer elemento porque la aparición de las IA representa un terremoto para aquello que entendemos por conocimiento. Tradicionalmente hemos hecho una distinción entre información y conocimiento, entendiendo que la información es el cúmulo de datos que existen en libros, en páginas web, en el mundo, y conocimiento como la capacidad de tomar esa información para la solución de problemas.

Por siglos nos hemos jactado de que la capacidad de conocimiento ha sido una habilidad netamente humana, ajena a los animales y a las máquinas. Pero para nuestra sorpresa



aparece ahora una máquina, algo artificial, que es capaz de tomar información y generar ideas, capaz de nutrirse con la información que le proporcionamos, y perfeccionar respuestas a diversas problemáticas.

Claro está que estos temas traen consigo ciertos cuestionamientos, como pueden ser la idea de la conciencia en la máquina, la exclusividad de ciertas facultades humanas como pueden ser las sensaciones o emociones, pero, si dejamos de lado eso por un momento, notamos una máquina que sirve de apoyo para la resolución de problemas cotidianos. ¿No es acaso este un cuestionamiento para lo que comprendemos por conocimiento? Y, de la mano con esto ¿No es un cuestionamiento para lo que comprendemos cómo acto educativo y como aprendizaje?

Entonces ¿Qué implica conocer? ¿Cuáles son los elementos que debe considerar el acto educativo con niños, jóvenes y adultos? He mencionado en un inicio que nos encontramos ante el amanecer de la IA, un pequeño paso en las nuevas tecnologías que llegarán dentro de poco; pensemos como escenarios hipotéticos el momento en el que un ser humano pueda llevar información directa a su memoria, una especie de expansión de memoria en la que quiero tener la información de un libro en mi cerebro, solamente tomo un chip y lo inserto en un slot conectado a mis redes neuronales y de forma inmediata tengo toda esa información integrada en mí.

Somos generaciones que de una u otra manera crecimos sin muchos de los soportes tecnológicos que tenemos en la actualidad y que se han integrado a nuestra vida de manera tal que son indispensables; ahora bien, pensemos en las nuevas generaciones que van a desarrollarse en un mundo con una herramienta que les da respuesta de todo en cualquier momento, tendrán una pregunta y no se acercarán a su papá o a su docente a decirles ¿Qué es tal o cual cosa? Simplemente preguntarán a un dispositivo al alcance de su mano cualquier duda que tengan y recibirán respuesta inmediata, y mucho más acertada que la respuesta que pueden recibir de un interlocutor humano.

Como mencioné en un inicio, ante esta realidad podremos tomar diferentes posturas, pero la única postura que no es admisible es la negación de que el entorno ha cambiado y, nos guste o no, hay que considerar estas comprensiones para dar mejor respuesta a lo que entendemos por conocimiento.

### **Desafíos para la labor docente**

La idea de cambio de lo que entendemos por conocimiento nos lleva, como camino obligado, al cuestionamiento de la labor del docente. Por siglos el docente ha tenido un rol privilegiado como aquel que se ha instruido y que posee conocimiento que puede llevar a las mentes más jóvenes. Con la aparición de algunas herramientas, como por ejemplo YouTube, la labor docente ha venido tambaleando en los últimos años, es co-

mún ver la valoración que dan los espectadores a tutoriales que en algunos casos resultan mucho más explicativos y presentan mejor información que aquella que ciertos docentes pueden ofrecer en una clase cotidiana.

Ahora imaginen un asistente en la mano, al que le puedo pedir que me explique una temática de cualquier tipo, en cualquier momento y en el nivel de dificultad que yo le solicite. Esta idea nos puede resultar alarmante, podríamos darle muchas vueltas tratando de justificar el rol del docente humano, la necesidad de un ser humano guiando el aprendizaje, pero ello no anula la realidad, debemos entender que el deseo y el lenguaje no transforman los hechos, y los hechos, al igual que en el ejemplo de YouTube, nos indican la alta valoración que se da a estos sistemas que aún se encuentran en pañales en comparación con lo que podrán hacer en los siguientes meses o años.

Así, nos surge la pregunta ¿Cuál es el rol del docente en este nuevo mundo? ¿Qué hace el docente ante estas nuevas tecnologías? Considero que hoy, más que nunca, la labor del docente debe repensarse, y junto con la labor del docente la labor de la educación. Si entendemos que el docente es un simple transmisor de contenidos, estaremos compitiendo con una herramienta que lo puede hacer mucho mejor, en cualquier momento, y que explicará un contenido las veces que sean necesarias para la comprensión sin enojarse, sin violencia, sin frustrar procesos.

Tal vez sea importante en este punto hacer mayor énfasis en aquellas distinciones que hacemos con la inteligencia artificial, no centrarnos en la simple transmisión de contenidos, sino potenciar aquello que pensamos que nos hace humanos, tomar en consideración los ámbitos emotivos, contacto afectivo y formar el pensamiento crítico para el uso de las herramientas.

### **Desafíos para la planificación curricular**

He argumentado que las inteligencias artificiales nos llevan a reformular aquello que entendemos por conocimiento humano, esto lleva a una nueva comprensión de la labor docente. Ahora bien, el camino hacia el que derivan estas nuevas comprensiones es la transformación curricular, ya que es impensable que el mundo cambie, que nuestra forma de comprenderlo cambie, y que el currículo siga repitiendo contenidos de hace décadas.

Debemos comprender que esta observación se realiza, sobre todo, a los currículos latinoamericanos. Normalmente las actualizaciones curriculares, las nuevas comprensiones educativas, incluso las nuevas tecnologías, llegan con cierto retraso a nuestros países; en la actualidad, gracias a la rapidez de difusión de la información en una sociedad globalizada e hiper conectada, estas brechas temporales se han reducido, pero debemos tomar esas ventajas contemporáneas para comprender mejor qué se debe aprender en este nuevo mundo.



Este es un tema polémico, porque la educación está atravesada por una serie de ideas tradicionalistas, incluso las ideas más innovadoras en ciertas ocasiones tienen un trasfondo de conservación de lo tradicional, de manera que algunas propuestas van a tener rechazo de la comunidad educativa. Tomemos ciertos ejemplos como puede ser el aprendizaje de la escritura cursiva ¿Cuál es la finalidad del aprendizaje de la escritura cursiva? ¿Es esta indispensable? Ante esta interrogante tenemos a muchos docentes defendiendo su necesidad sin un análisis de fondo debidamente argumentado, sino generado desde la tradición. Con este ejemplo no quiero decir que debería excluirse la escritura cursiva de la educación, tal vez pueda realizarse una defensa de su necesidad desde la importancia del desarrollo de la motricidad fina en la potenciación de conexiones neuronales. A la misma crítica podríamos someter al aprendizaje de división de grandes cifras, al aprendizaje de escritura en el teclado o mecanografía (Tegmark, 2012) – por cierto, la base de este manuscrito la desarrollé completamente con dictado por voz, sin presionar tecla alguna, los arreglos posteriores los realicé con el teclado –.

### Conclusiones

La aparición de las IA representa el inicio de una serie de cambios en las que nos veremos involucrados los seres humanos, esto tendrá implicaciones en todas las dimensiones de nuestra vida, por lo que en educación no nos podemos dar el lujo de pasar por alto los desafíos que nos plantean.

Estos desafíos tocan las diversas aristas de la educación, como son la comprensión del conocimiento, la labor docente y la estructuración del currículo. Las repercusiones de estas nuevas tecnologías en cada uno de estos elementos invitan a replanteamientos conceptuales que son necesarios para responder a las exigencias del entorno.

Una actitud humana clásica suele ser el temor o rechazo ante el cambio, pero la dinámica del mundo nos ha enseñado que debemos ser capaces de adaptar nuestros procesos para responder mejor a los entornos, en este sentido las nuevas tecnologías implican desafíos a los que los educadores debemos prestar atención.

### Referencias bibliográficas

Martínez-Freire, P. (1995). *La nueva filosofía de la mente*. Gedisa.

Tegmark, M. (2012). El fomento de un estilo de vida científico. In J. Brockman (Ed.), *Este libro le hará más inteligente* (pp. 62–66). Paidós.

Turing, A. (2004). Can digital computers think? In J. Copeland (Ed.), *The Essential Turing: Seminal Writings in Computing, Logic, Philosophy, Artificial Intelligence, and Artificial Life: Plus The Secrets of Enigma* (pp. 476–486). Oxford University Press.

William Orlando Cárdenas-Marín

wcardenas@ups.edu.ec

# Eje 03

La incorporación de las TIC en el trabajo docente: políticas, oportunidades, desafíos, implicaciones y alertas.







# Espacios virtuales para la orientación del aprendizaje remoto en contexto de pandemia

Cupe Cabezas William Victor • Universidad César Vallejo • wcupec@ucvvirtual.edu.pe

## Resumen

El escenario de la pandemia originada por la propagación del Covid-19 afectó diversos sectores de la sociedad peruana, siendo uno de ellos el educativo, ya que las clases educativas de todos los niveles fueron suspendidas. Ante ello, las instituciones paulatinamente se adaptaron a dicha situación surgiendo las sesiones pedagógicas virtuales. En la Universidad César Vallejo (Perú) fue importante la creación de espacios virtuales de aprendizaje. Los docentes realizamos los aportes con la finalidad de orientar nuestra labor en beneficio del estudiante. siendo uno de ellos la elaboración de videos en You Tube. El objetivo principal planteado era que el estudiante tenga acceso a información sucinta y detallada de los diversos temas que componen la asignatura de Competencia Comunicativa y puedan repasar procesos, así como también, apoyar en el logro de la elaboración de la evidencia de aprendizaje según sesión académica favoreciendo al estudiante con ciertas limitaciones de conectividad y posean, de esta forma, un medio de acceso asincrónico a la mayoría de sesiones académicas resumidas en los videos. Una de las conclusiones que se puede expresar ante esta experiencia es que los escenarios virtuales orientados a objetivos concretos refuerzan y apoyan el aprendizaje del estudiante.

**Palabras clave:** Espacios virtuales, aprendizaje, tecnología, educación virtual





### Justificación

Esta experiencia trata de la presentación de un espacio virtual que se elaboró y se manifiesta en un canal educativo para el público universitario alojado en la plataforma You Tube. El aporte a la educación virtual se manifiesta en el contenido de 10 videos que refuerzan el aprendizaje de los estudiantes. Su utilidad se expresa en el hecho de que debido a la pandemia se buscaron mecanismos para reorientar el aprendizaje y además para el reforzamiento de contenidos conceptuales y procedimentales para los estudiantes que, por motivos ajenos a ellos, les es imposible asistir a una sesión sincrónica. El aporte del presente espacio virtual es que los estudiantes obtienen una información sucinta y detallada de cada sesión de aprendizaje y afianzamiento del contenido práctico o producto académico a elaborar. La presente experiencia pertenece al Eje temático 1: La formación docente inicial en el escenario de pandemia: problemáticas estrategias y respuestas en los países.

### Propósito

Apoyar mediante el uso de espacios virtuales el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes con ciertas limitaciones de acceso sincrónico a las sesiones de aprendizaje enfocado en la explicación, desarrollo y puesta en práctica de la evidencia de aprendizaje según semana académica.

### Descripción de la experiencia

Uno de los problemas que se evidencia para el estudiante universitario en la educación virtual sincrónica es el acceso por intermitencia o ausencia de conectividad debido al lugar de residencia. Ello afecta su participación para el desarrollo de la parte práctica de las diversas sesiones de aprendizaje de la asignatura e influye en la consecución de las competencias en los estudiantes. Los docentes desarrollamos un modelado o explicación práctica del producto a entregar en cada sesión. Sin embargo, a veces en aquellos instantes, algunos estudiantes pueden tener cierta dificultad por fallas de conectividad o se les dificulta comprender el proceso en una primera oportunidad y ello repercute para que el mensaje no llegue de manera clara. Si no ha visto o escuchado el proceso, difícilmente realizará la evidencia de aprendizaje.

La idea innovadora consiste en la creación de un canal de YouTube cuyo valor agregado es que posee diversos videos relacionados con la aplicación de la parte práctica, según el objetivo de la sesión de aprendizaje, y una síntesis de los aspectos teóricos de la sesión. Todo ello orientado al reforzamiento del modelado de la evidencia de aprendizaje de la sesión.

Las actividades desarrolladas por parte del docente consistieron en la elaboración de videos con el uso del Programa Editor Filmora versión 11. Cada video, para la edición, implementación de efectos y correspondencia con el contenido temático de cada sesión académica en la que se muestra la evidencia de aprendizaje fue producto de la inversión de tiempo. Aquí se presenta cada uno de los links de los videos correspondientes a cada sesión educativa universitaria.

Sesión	Contenido/ Temática	Evidencia de aprendizaje	Vídeo de You Tube
1	Semana de inducción Cualidades del emprendedor Habilidades comunicativas de un emprendedor	Trabajo individual: Descripción (converbal –Infografía (TI)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=8qHpePPXhME&amp;t=115s">https://www.youtube.com/watch?v=8qHpePPXhME&amp;t=115s</a>
2	Comprensión lectora: Importancia estrategias y niveles. El diagnóstico como estrategia de análisis inferencial	Informe colaborativo: Diagnóstico de una situación problemática (IC)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=oBWK3mIKzqk">https://www.youtube.com/watch?v=oBWK3mIKzqk</a>
3	Macroestructura textual: El tema y subtemas	Informe colaborativo. Dispersión temática para el desarrollo del marco conceptual de la idea emprendedora (IC)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=CgUQok2Lu08&amp;t=205s">https://www.youtube.com/watch?v=CgUQok2Lu08&amp;t=205s</a>
4	Microestructura textual: Las ideas principales y las ideas secundarias	Ficha de registro de fuentes confiables	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=oHx-BWMJtp4&amp;t=212s">https://www.youtube.com/watch?v=oHx-BWMJtp4&amp;t=212s</a>
5	Citas de referencias y de contenido	Fichas textuales y de resumen (EP)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=-M8poNV1P9g&amp;t=248s">https://www.youtube.com/watch?v=-M8poNV1P9g&amp;t=248s</a>
6	Técnicas de recopilación de información: La encuesta	Trabajo colaborativo: Guía de encuesta	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=9EFmwV7UVok">https://www.youtube.com/watch?v=9EFmwV7UVok</a>
8	El párrafo: Definición y características. Las estrategias discursivas e inserción de citas de contenido en la redacción de textos	Portafolio: Marco conceptual preliminar de la idea emprendedora (FOL)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=rLVdBP6hwt0&amp;t=512s">https://www.youtube.com/watch?v=rLVdBP6hwt0&amp;t=512s</a>
10	Examen Parcial II: Presentación creativa de la idea emprendedora	Presentación creativa de la idea emprendedora	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=9vt1WDhnrU8&amp;t=540s">https://www.youtube.com/watch?v=9vt1WDhnrU8&amp;t=540s</a>

Todos aquellos videos se encuentran con acceso a público general en [https://www.youtube.com/channel/UCairC4QN\\_zmtrD\\_hNJBuwqg](https://www.youtube.com/channel/UCairC4QN_zmtrD_hNJBuwqg).



### Resultados

Los beneficiados directos son estudiantes del primer ciclo de la Universidad César Vallejo de la asignatura de Competencia Comunicativa. Las evidencias que se puede mostrar son la cantidad de visualizaciones que han obtenidos los videos educativos orientadores en el transcurso de la asignatura, así como los diversos registros en las grabaciones zoom presentes en la plataforma *e-Learning* Blackboard de la Universidad César Vallejo.

### Logros

- » Claridad y facilidad para el estudiante que se le dificulta comprender un proceso o desea repasar ideas precisas
- » Nueva alternativa de adquisición de conocimiento sucinto y aplicación de la parte práctica para la consecución de las competencias del área de Competencia Comunicativa.

### Metas alcanzadas

- » Nivelación del estudiante que por diversos motivos no pudo observar la parte práctica de una sesión de aprendizaje o desea repasar el proceso para una mejor comprensión
- » Nuevo recurso de acceso asincrónico que favorece al estudiante que por inconvenientes ajenos a él no estuvo presente en la parte práctica.
- » Elaboración de, hasta el momento, diez videos relacionados al reforzamiento de la evidencia de aprendizaje según sesión académica.

### Dificultades y lecciones aprendidas

Una de las dificultades encontradas es que, a pesar del avance de la tecnología, aún hay sectores de nuestro país que poseen una conexión intermitente a la internet. Algunos estudiantes son reacios a la observación de videos a pesar de su corta duración y ello se manifiesta en la entrega incorrecta o inadecuada de productos. Ante ello, la lección aprendida es que si bien es cierto los espacios virtuales correctamente utilizados con objetivos concretos puede ayudarnos a lograr los objetivos planteados en el logro de competencias y ayudar a los estudiantes a conseguirlos, debemos crear estrategias orientadas justamente a aquellos estudiantes que más lo necesiten.

### Conclusiones y recomendaciones

Esta buena práctica es trascendente porque apoya a que el estudiante logre tener acceso a otros medios al hacer uso de Tecnologías de información para la consecución de la aplicación y construcción de la evidencia de aprendizaje según sesión académica de la asignatura de Competencia Comunicativa.

### Referencias bibliográficas

Guzzetti de Marecos, P. C. (2020). Plataforma virtual: una herramienta didáctica para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 860-877. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v4i2.12](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.12)

Ibaceta Vergara, C. P., y Villanueva Morales, C. F. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje: variables que inciden en las prácticas pedagógicas de docentes de enseñanza básica en el contexto chileno. *Perspectiva Educativa*, 60(3), 132-158. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1235>

Sandia S., B. E., y Montilva C., J. A. (2020). Tecnologías Digitales en el Aprendizaje-Servicio para la Formación Ciudadana del Nuevo Milenio. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 23(1), 129-148. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24138>

Salazar Flores, A. A. (2021). Actitudes en el uso pedagógico de las TIC de los docentes de primaria de una Institución Educativa Pública de Lima. [Tesis de titulación. Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19533/SAL>



# Las TIC, una oportunidad para desarrollar pensamiento crítico

Sandra Guerrero Martínez • Universidad Casa Grande (UCG) • sguerrero@casagrande.edu.ec

## Resumen

El estudio trata sobre diversas estrategias didácticas que facilitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, con uso de recursos TIC, logrando que los estudiantes construyan aprendizajes significativos; evolucionando las TIC, por su uso pedagógico, en Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y en Tecnologías para el Empoderamiento y Colaboración (TEP), al armar cadenas lógicas de pensamiento crítico, esquemas argumentativos que sirvan para lograr textos orales, escritos y multimodales persuasivos. La unidad de análisis se toma de los resultados de encuestas realizadas a estudiantes de la materia Taller de Argumentación, durante el 2022, siendo una investigación acción con observación participativa. Es un estudio comparativo descriptivo, a partir de las respuestas de estudiantes en modalidad presencial y en modalidad híbrida. ¿Las TIC pueden ser una oportunidad para desarrollar pensamiento crítico, cerrando brechas de aprendizaje? Se responderá al comparar las percepciones de los estudiantes, en cuanto a sus logros en destrezas argumentativas, utilizando TIC.

## Palabras claves:

Pensamiento crítico, TIC, TAC, TEP





## Introducción

El tema-problema a tratarse en esta investigación, se relaciona con las TIC, en la educomunicación. Un primer paso evolutivo de éstas, son las TAC, como parte del currículo formativo de los docentes (Díaz-Guecha & Márquez-Delgado, 2020), seguidas de las TEP, debido a las competencias digitales del estudiantado. Lo que debe siempre constar en los planes didácticos (E Fernández, Tarabini, & Lell, 2018). Esto, con la intención de ir cerrando algunas de las varias brechas de aprendizaje que se evidenciaron grandemente, durante la Pandemia por COVID-19 (Montenegro, Raya, & Navaridas, 2020).

Debido a la sobreexposición a la pantalla y su información digital, infoxicación, es urgente trabajar en estrategias didácticas que abonen al uso de los desempeños y entornos digitales, mientras se desarrollan las habilidades del pensamiento crítico, en entornos de e-learning, con modelos híbridos de aprendizaje en clases presenciales, sincrónica y asincrónicas (Valdivia-Vizarreta & Noguera, 2020), enmarcados en el modelo conectivista (Torres Ortiz & Bernabé Correa, 2020) y con conceptos de hiperaula y textos multimodales, (Lamuedra Graván, 2019).

El objetivo general del presente estudio es: Comparar las percepciones de estudiantes regulares (clase presencial y clase híbrida) y de profesionalización (clase híbrida), de la materia Taller de Argumentación, de ciclos entre febrero y diciembre del 2022, en cuanto a sus logros en destrezas argumentativas, utilizando TIC para conocer, aprender, participar y empoderarse de las cadenas lógicas de pensamiento crítico, explicando cómo se dieron las estrategias didácticas en los cuatro módulos de la materia.

Los objetivos específicos son: Describir el diseño curricular de cada módulo, haciendo énfasis en actividades y recursos. Analizar las respuestas de cada curso, en modalidad presencial e híbrida. Demostrar que los aprendizajes fueron semejantes entre los diferentes cursos y modalidades, logrando aprendizajes efectivos para persuadir y disuadir, mediante el uso de recursos digitales varios.

La tesis que origina el estudio demuestra que las TIC son una oportunidad para desarrollar pensamiento crítico, cerrando brechas de aprendizaje, en tiempos de infoxicación.

El resultado que se detallará en este informe, es producto de una investigación concluida. Misma que apunta a replicar la propuesta, adaptada y mejorada en la creciente “vuelta a la presencialidad”, combinada con recursos y desempeños digitales utilizados en la educación en crisis por Pandemia.

## Desarrollo

### Reflexión teórica– metodológica

Es de suma importancia que los maestros sintonicen sus clases con los dispositivos, plataformas y programas de la cotidianeidad. “De ahí la importancia de que el docente

utilice estrategias TAC en la formación de los estudiantes. Y ello implica para el docente formarse por competencias y superar el rol de transmisor de conocimientos y centrar su enseñanza en los estudiantes para que estos orienten sus saberes y los desplieguen a situaciones reales” (Díaz-Guecha & Márquez-Delgado, 2020). Un aprendiz activo, es quien construye sus propios saberes a partir de asumir su rol de gestor y generador de aprendizajes, quien aprende en autonomía. “En este sentido las TEP, no sólo son una herramienta eficaz para la comunicación, sino que posibilitan la transformación del entorno” (Suárez Bazurto, 2019).

“Un adecuado diseño curricular es una condición previa para el logro óptimo de la formación y desarrollo de competencias” (Machado Ramírez & Montes de Oca Recio, 2021). Escuchar, hablar, leer y escribir ya no son las únicas macrohabilidades de comunicación, también hoy se trata de una alfabetización digital “para hacer una sociedad más capaz de involucrarse y tomar partido en los retos científico-tecnológicos de nuestras sociedades” (Simó, Lagarón, & Rodríguez, 2020). Hay que innovar didácticas, estrategias y actividades varias, para estar sintonizados con los tiempos que corren (Monzón Davila).

Lo anterior se incorpora a la metodología de la investigación de enfoque cuantitativo, mediante la técnica de la encuesta y su herramienta, cuestionario de preguntas de respuesta cerrada y abierta. Su proceso se da primero, por la planificación curricular, en el diseño del entorno virtual de aprendizaje (EVA) en la plataforma Moodle, con diferentes objetivos virtuales de aprendizaje (OVA). Como parte del diseño curricular, al término de cada módulo hay un cuestionario para sondear la percepción de los estudiantes, sobre sus logros, antes y luego de lo trabajado en ellos, además de solicitar comentarios y sugerencias de mejora de contenido y didácticas para mejora continua. Luego, se recogen los datos y se los utiliza para hacer un análisis y discusión por triangulación entre lo que indican los marcos teóricos y las respuestas.

## Análisis y discusión

El *Syllabus* con los cuatro módulos fueron ideados para responder a la necesidad cada vez mayor de utilizar el pensamiento crítico para evitar creer falsas verdades, debido al estado de infoxicación en que muchos adolescentes, jóvenes y adultos están inmersos como prosumidores que aún no dominan la discriminación de información debido a falta de competencias mediáticas y digitales efectivas (Portugal & Aguaded, 2020). Los módulos 1 Aseveraciones y 2 Falacias, hacen énfasis en este asunto, sobre todo al poner a los estudiantes ante problemas propios de sus ambientes de estudio y laborales, mismos que se estudian con y a través de recursos multimedia, los que requieren de pensamiento crítico para analizar, hacer deducciones, argumentar, ser persuasivos o disuasivos en aras de la solución por diálogo o debate y no por discusión. “El Aprendizaje Basado en Problemas que en un inicio se creó en las universidades, se ha visto que, al aplicarse en el nivel secundario, produce mejoras en el pensamiento crítico” (Mendieta, 2021).



Los módulos 3 Argumentación y 4 Texto Argumentativo, se diseñaron a partir de programas como Aprende a Pensar (AP) o Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP), propuestos por Margarita Amestoy de Sánchez (Álvarez-Castro, 2021). Lo que deriva en armar cadenas lógicas de pensamiento, las llamadas cadenas lógicas argumentativas derivativas (LAD) y con ellas armar esquemas argumentativos, siendo una adaptación de las propuestas de la pedagogía conceptual de los hermanos Zubiría Samper (Guerrero Martínez & Orrantía Parra, 2019). Esquemas que luego serían base para elaborar textos orales (exposición), escritos (ensayo argumentativo) y multimodales (filminuto y *site*).

Los módulos se planificaron para aprovechar circunstancias propias del *e-learning* en clases presenciales, sincrónicas y asincrónicas, haciendo uso de modelos híbridos de aprendizaje, propios del conectivismo actual. Ya no se puede mantener más el pretexto de “*el Covid-19 ha venido a profundizar la desigualdad socioeducativa y la brecha digital, ya que la educación ha quedado supeditada a la virtualidad*” (Sánchez, 2021). Hay que actuar para no seguir con la educación anterior a la Pandemia, por ello se realizaron actividades individuales, grupales, con o sin nota, siempre retroalimentadas, sincrónicas utilizando el chat de Zoom, asincrónicas utilizando recursos y actividades en Moodle, haciendo acopio de material lectoescrito digital en pdf de textos periodísticos, literarios, académicos en formatos varios, en combinación de diferentes sistemas semióticos, como se da en audiovisuales, podcast, tuits, chats, etc. Siempre con lista de chequeo o rúbrica para auto y coevaluación de desempeños.

#### Aportes al tema-problema

El ambiente educativo debe aprovechar las nuevas hiperaulas, valiéndose de hipertextos para leer, observar, aprender y hacer. En este caso, a través del desarrollo de habilidades del pensamiento crítico para argumentar efectivamente: Debemos asumir una nueva era de la educación formal, la era de la educocomunicación (Gómez, 2013).

### Conclusiones

#### Principales resultados o hallazgos

A continuación, se presentan los promedios y respuestas representativas de la encuesta de final de cada módulo.

#### Preguntas Módulo 1 Aseveraciones

1. ¿Antes de este Módulo, sabía claramente qué es una aseveración?
2. ¿Luego de este Módulo, le queda más claro que una aseveración es un enunciado para persuadir?
3. ¿Encuentra útil el uso de aseveraciones para establecer discursos argumentativos efectivos?

4. ¿De ahora y en adelante, cree que va a hacer uso seguido de aseveraciones para persuadir?

	1	2	3	4
Mucho	3,94%	73,93%	90,79%	66,76%
Algo	29,22%	24,22%	9,21%	29,49%
Poco	25,71%	1,85%	0,00%	3,75%
Nada	41,14%	0,00%	0,00%	0,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

#### Pregunta Módulo 2 Falacias

Responda en breves palabras cómo el contenido de este Módulo, les ha aportado a sus logros, al plantear su punto de vista y argumentación, sin cometer errores deductivos.

Permitió analizar cómo en distintos casos cotidianos se pueden presentar las falacias y no son tomadas en cuenta. Me ha ayudado a identificar las falacias en diferentes medios. Siento que en este módulo el entendimiento de los contenidos fue mucho más fácil, gracias a que ya se conoce con anterioridad el manejo de los recursos. Ha aportado bastante analizar mejor las imágenes. Me permite tener claro los tipos de falacias que son de uso común y evitarlas al momento de argumentar.

#### Preguntas Módulo 3 Argumentación

1. ¿Antes del Módulo, había conocido sobre las cadenas LAD?
2. ¿Luego del Módulo, cree posible acostumbrarse a organizar la información para persuadir o disuadir con cadenas LAD en un esquema argumentativo?

	1	2
Mucho	3,33%	44,81%
Algo	5,19%	34,34%
Poco	22,01%	17,85%
Nada	69,47%	3,33%
	100,00%	100,33%

Responda en breves palabras cómo el contenido de este Módulo, les ha aportado a sus logros al argumentar su punto de vista, de forma convincente.

Me permite estructurar argumentos más organizados con coherencia y relación lógica. El contenido de este módulo me ha ayudado a conocer la composición de las cadenas lógicas e identificar los errores comunes que se suelen cometer. Me ayuda a sacar ideas derivadas que aportan a una buena conclusión. Creo fielmente que me va



a ayudar mucho en definir el tema a tratar con el personal a mi cargo en lo profesional. Me ha ayudado a comprender el porqué se debe conocer cómo se conforma una cadena LAD para argumentar sólidamente sobre un tema. Ha mejorado mi forma de argumentar, ahora cuento con una herramienta útil.

#### Pregunta Módulo 4 Texto Argumentativo

Sobre el Módulo, anote lo que le pareció positivo y lo mejorable. Anote sugerencias sobre cómo mejorar el contenido y la didáctica del Módulo.

Considero que la clase fue didáctica y se manejaron ejercicios que ayudaron a la comprensión de los temas. Considero que el material utilizado en clases fue práctico y dinámico para aprender sobre este módulo, además, los ejercicios en clases complementaron mi aprendizaje. Me pareció muy positivo, la didáctica con la que ha sido llevada la clase ha hecho que conectemos con el propósito de la misma que es involucrarnos y aprender. Realmente me he dado cuenta que NO redactaba bien mis documentos, informes, etc. Durante esta semana me he basado en los principios - conocimiento adquiridos y realmente mis superiores SÍ notaron un cambio en mi redacción. "informe limpio".

#### Reflexiones finales

Los resultados obtenidos dan cuenta más de fortalezas que de debilidades de la propuesta curricular, haciendo posible la inclusión educativa tanto de alumnos con necesidades educativas especiales, como de, diversos grupos etarios, incluyendo a adultos en ejercicio profesional, no titulados, siempre que estén alfabetizados digitalmente.

Las conclusiones cumplen con los objetivos específicos y responden a la pregunta principal que gatilló la presente investigación. Definitivamente, estamos en un momento histórico de ruptura, cambio y adaptación de nuevas estrategias didácticas, para estudiantes que deben ser críticos y que pueden aprender desde el empoderamiento y participación en el uso de las TIC.

#### Referencias

- Álvarez-Castro, A. (12 de 04 de 2021). *Habilidades del pensamiento en docentes de educación básica*. Obtenido de Acervo Digital Educativo, Gobierno del Estado de México: <https://acervodigital educativo.edugem.gob.mx/handle/acervodigital edu/63104>
- Díaz-Guecha, L.-Y., & Márquez-Delgado, R.-A. (2020). *Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia*. Obtenido de Revista Ánfora, Universidad Autónoma de Manizales: <https://doi.org/10.30854/anf.v27.n48.2020.667>

Díaz-Guecha, L.-Y., & Márquez-Delgado, R.-A. (2020). *Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia*. Obtenido de Revista Ánfora de la Universidad Autónoma de Manizales, Colombia: <https://doi.org/10.30854/anf.v27.n48.2020.667>

E Fernández, G., Tarabini, N., & Lell, A. (2018). *El tránsito de las tecnologías de la información a las tecnologías del empoderamiento y la participación en las aulas universitarias*. Obtenido de Revista Tecnología, Diseño e Innovación: <https://www.unae.edu.py/ojs/index.php/facat/article/view/99>

Gómez, J. I. (2013). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la*. Obtenido de Universidad de Oviedo: <https://www.unioviedo.es/fombona/Recursos/AprenderConTIC.pdf>

Guerrero Martínez, S., & Orrantía Parra, D. (2019). *Mentefacto argumentativo en clases de ciencias políticas, una alternativa de solución para desarrollar pensamiento crítico*. Obtenido de Memorias CIICS 2018:

[https://www.researchgate.net/profile/Franklin-Ormaza/publication/329483676\\_THE\\_RELEVANCE\\_OF\\_SUSTAINABILITY\\_IN\\_ECUADORIAN\\_FISHERIES\\_AND\\_AQUACULTURE\\_INDUSTRY/links/5f2f2bd1299bf13404b132fb/THE-RELEVANCE-OF-SUSTAINABILITY-IN-ECUADORIAN-FISHERIES-AND-AQUACULT](https://www.researchgate.net/profile/Franklin-Ormaza/publication/329483676_THE_RELEVANCE_OF_SUSTAINABILITY_IN_ECUADORIAN_FISHERIES_AND_AQUACULTURE_INDUSTRY/links/5f2f2bd1299bf13404b132fb/THE-RELEVANCE-OF-SUSTAINABILITY-IN-ECUADORIAN-FISHERIES-AND-AQUACULT)

Lamuedra Graván, M. (2019). *Educomunicación: una asignatura pendiente*. Obtenido de Depósito de Investigación, Universidad de Sevilla: <https://hdl.handle.net/11441/92726>

Machado Ramírez, E. F., & Montes de Oca Recio, N. (mayo-agosto de 2021). *La formación por competencias y los vacíos del diseño curricular*. Obtenido de Revista Transformación de la Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz", Camagüey, Cuba:

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-2952021000200459&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-2952021000200459&script=sci_arttext&tlng=pt)

Mendieta, J. B. (mayo-agosto de 2021). *El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática*. Obtenido de Localización: INNOVA Research Journal: <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>

Montenegro, S., Raya, E., & Navaridas, F. (2020). *Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid -19*. Obtenido de Revista Internacional de Educación para la Justicia Social: [https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020\\_9\\_3\\_017](https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_017)

Monzón Davila, E. M. (s.f.). *Alfabetización digital en el aula*. Obtenido de Proceedings of the Digital World Learning Conference CIEV 2019: <http://biblioteca.galileo.edu/tesario/bitstream/123456789/960/1/12.pdf>



Pérez-Serrano Flores, V. (enero-junio de 2021). *El diseño de recursos didácticos digitales: criterios teóricos para su elaboración e implementación*. Obtenido de Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa: <https://www.redalyc.org/journal/5534/553471896015/553471896015.pdf>

Portugal, R., & Aguaded, I. (2020). *Competencias mediáticas y digitales, frente a la desinformación e infoxicación*. Obtenido de Senderos de la Comunicación: <https://doi.org/10.26807/rp.v24i108.1658>

Sánchez, Y. Y. (2021). *La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida*. Obtenido de Revista Plus Economía: <https://revistas.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504/436>

Simó, V. L., Lagarón, D. C., & Rodríguez, C. S. (31 de marzo de 2020). *Educación STEM en y para un mundo digital: el papel de las herramientas digitales en el desempeño de prácticas científicas, ingenieriles y matemáticas*. Obtenido de RED. Revista de Educación a Distancia: <http://dx.doi.org/10.6018/red.410011>

Soto Llerena, S. (2019). *Educomunicación: una asignatura pendiente*. Obtenido de Repositorio de la Universidad de Sevilla: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/92726/TFG%20Sof%c3%ada%20Soto%20Llerena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Suárez Bazurto, A. I. (septiembre de 2019). *Tecnologías del empoderamiento y la participación en el desarrollo del pensamiento creativo en la asignatura de lengua y literatura*. Obtenido de Repositorio de la Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/43870>

Torres Ortiz, J. A., & Bernabé Correa, T. H. (2020). *Aspectos pedagógicos del conectivismo y su relación con redes sociales y ecologías del aprendizaje*. Obtenido de Revista Brasileira de Educación: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YKWktBBvbhWbSRvgQs78DRR>

Torres Ortíz, J. A., & Bernabé Corrêa, T. H. (2020). *Aspectos pedagógicos del conectivismo y su relación con redes sociales y ecologías del aprendizaje*. Obtenido de Revista Brasileira de Educación: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YKWktBBvbhWbSRvgQs78DRR/?format=pdf&lang=es>

Valdivia-Vizarreta, P., & Noguera, I. (2020). *La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las pedagogías flexibles*. Obtenido de EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa: <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2373>

Sandra Guerrero Martínez  
sguerrero@casagrande.edu.ec





# Acompanhamento personalizado dos estudantes: uma estratégia para o processo de recuperação das aprendizagens no Brasil

**Danilo Soares Escobar** • Universidade Católica de Brasília (UCB) • daniloescobarsss@gmail.com //

**Maria Cristina Mesquita da Silva** • Universidade Católica de Brasília (UCB) • cristina.mesquitas@gmail.com //

**Renato de Oliveira Brito** • Universidade Católica de Brasília (UCB) - renatoorios@gmail.com

## Resumo

Neste trabalho relata-se a implementação de experiência piloto na adoção de uma estratégia de acompanhamento personalizado da aprendizagem nos últimos anos do Ensino Fundamental, ou seja, do sexto ao nono ano, em duas escolas públicas do Distrito Federal, Brasil. O acompanhamento da implementação permitiu investigar o desempenho dos profissionais e dos estudantes, bem como perceber algumas das competências que devem ser desenvolvidas por intermédio da intervenção pedagógica, de forma a recuperar as lacunas de aprendizagem evidenciadas pelo insuficiente desempenho escolar, em especial no recente período resultante da pandemia da Covid-19. Concluiu-se a partir do estudo que a estratégia de acompanhamento personalizado ainda necessita de adaptações para sua utilização em larga escala. Por fim, recomenda-se que o MEC promova a multiplicação da experiência para outras escolas do país e, também, que apresente propostas com o mesmo objetivo para alunos de outras etapas de ensino, considerando que os problemas de aprendizagem já surgem e devem ser enfrentados desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

## Palavras-chave

Acompanhamento personalizado; Recuperação da aprendizagem; Intervenção pedagógica.





## Introdução

No Brasil, as lacunas de aprendizagem estão presentes nas escolas há tempos. Nos últimos anos, com a pandemia do Covid-19, agravou mais ainda esta questão, de forma que apenas as aulas regulares não serão suficientes para a recuperação dos déficits de aprendizagem atuais, exigindo estratégias mais assertivas no processo de recuperação da aprendizagem de alunos, sobre o aspecto dos níveis de proficiência incompatíveis com o ano ou série em curso.

O aluno que é acompanhado de forma personalizada consegue se desenvolver significativamente. É o que afirmam Nickow, Orepoulos e Quan (2020, p.4), ao asseverar que “os programas de tutoria produzem impactos positivos substanciais nos resultados da aprendizagem”. Segundo os autores, os impactos positivos do processo de acompanhamento personalizado podem, inclusive, ter efeitos positivos em outros alunos da comunidade, mesmo que não sejam diretamente beneficiados pela tutoria.

Nessa perspectiva, o objetivo do estudo foi analisar a implantação de uma experiência piloto voltada para o acompanhamento personalizado das aprendizagens em escolas públicas, que oferecem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no Distrito Federal, utilizando proposta metodológica disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC).

Espera-se, com este trabalho, por meio de uma metodologia de estudos bibliográficos, documentais e empíricos, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), compreender de que forma a estratégia de acompanhamento personalizado das aprendizagens contribui para a recomposição da aprendizagem do aluno. O trabalho se insere no eixo temático 3, “La incorporación de las TIC en el trabajo docente: oportunidades, desafíos, implicaciones y alertas”, considerando tratar-se de uma experiência desenvolvida primordialmente a partir do uso de um recurso tecnológico disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC).

## Contexto educacional

O acesso a educação de qualidade é um direito básico de todos, conforme estabelecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 1998). Esse direito, base do novo contrato social que visa uma educação de qualidade ao longo da vida do indivíduo, não se restringe à responsabilidade isolada da escola, mas à sociedade como um todo, de forma cada vez mais colaborativa (Unesco, 2022, p.9).

O contexto atual ainda é bastante desafiador. Nos últimos tempos houve expansão das desigualdades sociais e econômicas, desafios ecológicos e de sustentabilidade, dentre outros (Unesco, 2022). No Brasil, segundo o INEP, (2019), as taxas de reprovação na Educação Básica pioram devido a fenômenos como deserção e evasão. Nos últimos anos do ensino fundamental essa realidade é maior.

Os resultados de avaliações externas e pesquisas educacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019 (INEP, 2021), apontam as lacunas de aprendizagem como um problema educacional real no país. Percebe-se, ao comparar o nível de desempenho dos alunos do 5º e do 9º ano, que nesse segundo grupo o maior percentual de alunos concentra-se nos níveis mais baixos de proficiência. O fenômeno ocorre de forma semelhante, tanto no domínio da língua portuguesa quanto no da matemática, áreas de conhecimento verificadas por meio do referido exame.

Entre as estratégias de superação das adversidades das realidades apresentadas, devem ser consideradas aquelas que possibilitam aumentar a frequência escolar, combater a evasão escolar, reduzir os índices de reprovação e a distorção idade-série. O processo de ensino e aprendizagem, englobando a atividade do indivíduo em contínua construção e reconstrução, como forma de intervenção pedagógica na aprendizagem, deve focar na observação dos pontos deficitários dos alunos que afetam seu desempenho escolar (Gómez, 2015, p. 142). Assim, para a intervenção pedagógica é importante a imersão na realidade e nas condições educativas em que o aluno se encontra.

Assim, visando ajudar os alunos a aprender e superar desafios, a intervenção pedagógica ocorre na medida em que o professor ou outro profissional precisa fazer algum tipo de interferência para que ocorra o processo de desenvolvimento daqueles alunos que apresentam problemas de aprendizagem.

### Acompanhamento personalizado como estratégia estabelecida pelo MEC

O acompanhamento personalizado das aprendizagens no âmbito do MEC está alinhado ao Programa Brasil na Escola (PBE), voltado a reduzir desigualdades de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental (MEC, 2021).

Para sua implementação utiliza-se a Plataforma de Avaliação Diagnóstica e Formativa, elaborada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED). A ferramenta online permite um diagnóstico consolidado das aprendizagens dos alunos, de modo a guiar o trabalho pedagógico dos professores. A plataforma contém cadernos de teste para avaliações formativas, bem como *feedback* pedagógico, recursos de treinamento e ferramentas que permitem que professores e administradores monitorem o aprendizado individualmente, com base em instrumentos bem pesquisados.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi acompanhado *in loco* o funcionamento do piloto de implantação da estratégia pelo MEC, proposto como forma de experimentação antes de uma implementação definitiva a nível nacional. A análise a seguir refere-se às duas escolas públicas do Distrito Federal participantes do processo de implantação seguindo os protocolos previamente definidos.



Para a operacionalização da experiência piloto, cada entidade atuante (MEC, secretaria de educação e escola) recebeu papéis diferentes. Ao MEC coube reproduzir todo o material de orientação, capacitar e contribuir para o cumprimento das etapas planejadas. Em geral, a secretaria tinha o papel de mobilizar as escolas, e as escolas, de posse das orientações e do material recebido, realizavam a execução dos protocolos. Este material para a intervenção pedagógica e instrumentos avaliativos, a sua elaboração de forma colaborativa, levaram em consideração as diretrizes preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e para elaboração de cada conteúdo, teve a participação de especialistas por Estado, para que fosse levado em seu conteúdo, a regionalidade nacional e local.

A elaboração das atividades propostas para os momentos de intervenção pedagógica foi coordenada pela Universidade Federal do Alagoas (UFAL), que reuniu professores voluntários de Língua Portuguesa e Matemática, para preparar os materiais, capacitar as escolas para utilização, bem como apoiar o processo de intervenção dos monitores e professores.

Além da observação in loco, produziram-se dados na etapa empírica a partir da aplicação de questionários junto a professores, alunos e outros profissionais que atuaram na construção e operacionalização da estratégia. Os resultados foram analisados considerando o perfil dos respondentes, suas necessidades e expectativas em relação à proposta pedagógica.

Quanto ao comprometimento das comunidades escolares, observou-se na escola piloto 1 o maior envolvimento da equipe educativa, especialmente entre os monitores e alguns professores. Na escola piloto 2, o compromisso foi assumido pelo diretor da escola, sempre presente e atento às exigências dos protocolos.

A escola piloto 2 teve um melhor desempenho quanto ao início, meio e fim da execução da estratégia, enquanto na escola piloto 1 foi necessária a intervenção da equipe organizadora em alguns momentos, para que não houvesse abandono na operacionalização da estratégia.

Em relação ao processo em si, os debates no contexto escolar se aprofundaram com a aplicação da primeira avaliação diagnóstica, quando a equipe vivenciou a imersão no projeto e teve a oportunidade de refletir e discutir os resultados alcançados pelos alunos. Nesse ponto, os diferentes atores envolvidos puderam constatar que são necessárias intervenções para diferentes perfis de alunos e, com isso, reforçaram o entendimento da necessidade de ampliar o espectro da avaliação dos alunos, promovendo análises fundamentadas a partir de um diagnóstico sistematizado.

### Conclusão

Em ambas as escolas a experiência representou uma oportunidade de adotar metodologia diferenciada, de modo a olhar para o desempenho individual atuando nas lacunas de aprendizagem, por meio de uma intervenção pedagógica para a recuperação

da aprendizagem e contribuir para a melhoria do desempenho estudantil, foi utilizado o material mais apropriado.

Estratégias dessa natureza ainda são recentes no cenário educacional nacional e carecem de indução para sua implementação em larga escala. Acredita-se importante que o uso da estratégia seja estendido a outras escolas, de forma a garantir a adequação idade/série e competências/série no processo educacional. Também é relevante que a operacionalização seja realizada ao longo do ano letivo, como forma de acompanhamento do desempenho dos alunos, e para que haja tempo para realizar intervenções pedagógicas pontuais.

Por fim, compreende-se que a temática não se esgota neste trabalho. Questões como o uso de novas tecnologias, adoção de atividades diversificadas, acessíveis e condizentes com a realidade dos alunos, melhoria da organização e logística do projeto devem ser consideradas e aprimoradas antecipadamente à expansão em nível nacional.

### Referências

- Brasil (2020).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2020. *Resumo Técnico (Versão Preliminar)*. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em 26 nov. 2022.
- Brasil (2022).** Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Diário Oficial da União. DOU. Ed. 97. Seção: 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.079-de-23-de-maio-de2022-402040949>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- Brasil (2021).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Relatório de resultados do Saeb 2019 : volume 1 : 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. 245 p.
- Gatti BA, Barreto ESS, André MEDA, Almeida, PCA (2019).** Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO. 351 p. ISBN: 978- 85-7652-239-3
- Kerbes, J.; Silva Júnior, O. F. P. ; Rech, P. J. (2017).** Governança em projetos? Estudo de caso do Projeto Inovamfri. VII Congresso Brasileiro de Engenharia de Produção. Ponta Grossa. Artigos Anais CONBREP v. único.
- Nickow, A. J., Oreopoulos P, Quan V. (2020).** The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence. EdWorkingPaper: 20-267). Retrieved from Annenberg Institute at Brown



University. Disponível em: <https://doi.org/10.26300/ehoc-pc52> Acesso em 28 ago. 2022.

**Pérez G. A. I. (2015).** Educação na era digital: a escola educativa. Trad. de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso. 191p.

**Pershad, D., Comba, R., Bergmann, J.** From schooling to learning for all: Reorienting curriculum and targeting instruction. Background paper prepared for the Save Our Future white paper Averting an Education Catastrophe for the World's Children. Save Our Future. (2020). Disponível em: [https://saveourfuture.world/wp-content/uploads/2021/03/From-Schooling-to-Learning-for-All-Reorienting-Curriculum-and-Targeting-Instruction\\_SOF\\_BP2.pdf](https://saveourfuture.world/wp-content/uploads/2021/03/From-Schooling-to-Learning-for-All-Reorienting-Curriculum-and-Targeting-Instruction_SOF_BP2.pdf). Acesso em 27 set. 2022.

**Sampieri, Roberto Hernández; Collado, Carlos Fernández; Lucio, María del Pilar Baptista (2013).** Metodologia de Pesquisa. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5ª ed. Porto Alegre: Penso.

**Saviani, D. (2021).** História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados.

**Todorov, J. C, Moreira, M. B., Martone, R. C. (2009)** Sistema Personalizado de Ensino, Educação à Distância e aprendizagem centrada no aluno. Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]. v. 25, n. 3, pp. 289-296. Epub 04 Dez 2009. ISSN 1806-3446. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000300002>. Acesso em 12 set. 2022.

**Unesco (1948).** Declaração Universal dos Direitos Humanos: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. BR/1998/PI/H/4 REV. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423.locale=en>. Acesso em 28 set. 2022.

Unesco (2022). Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM. In.: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115.locale=en>. Acesso em 07 set. 2022.

Unicef. Structured Pedagogy: For Real-Time Equitable Improvements in Learning Outcomes. UNICEF Eastern and Southern Africa Working Paper. In.: UNICEF for Every child: África Oriental e Austral.

<https://www.unicef.org/esa/documents/structured-pedagogy>. Acesso em 01 out. 2022.

**Danilo Soares Escobar**  
daniloescobarsss@gmail.com

**Maria Cristina Mesquita da Silva**  
cristina.mesquitas@gmail.com

**Renato de Oliveira Brito**  
renatoorios@gmail.com

# Eje 04

E • Ponencias////////

Desafíos para la formación y la profesión docente en la postpandemia y en el retorno a la presencialidad





# Diversidad y formación intercultural: desafíos para la formación en tiempos de reacción conservadora

**Carlos Crespo Burgos** • crespoburgos@yahoo.com.mx • Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE). Ecuador // **Magaly Robalino Campos** • magalyrobalino@gmail.com • Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE). Ecuador

## Resumen

El trabajo presenta el resultado de una revisión documental de estudios sobre la trayectoria contemporánea en América Latina, de las estrategias de la educación intercultural, complementada con una sistematización de experiencias relevantes en la formación intercultural. Se parte con una breve lectura de los escenarios actuales en la región y se proponen algunos desafíos para fortalecer la interculturalidad crítica en la formación docente y de las poblaciones, en tiempos de reacción conservadora. Este recorrido constituye una oportunidad de reflexionar, no como ejercicio meramente intelectual, sino abierto a un cambio de perspectiva que posibilite nuevas respuestas formativas orientadas al fortalecimiento de la diversidad, la convivencia y una ciudadanía intercultural.

## Palabras clave

Interculturalidad, educación intercultural, formación descolonizadora, diálogo de saberes.





### Escenarios en la post pandemia

En diversos países de América Latina se produjo en los últimos años un quiebre en las tendencias de transformación política y social implementadas en la primera década y media del presente siglo. En casos como el de Ecuador, se profundizó el giro hacia un modelo neoliberal, acompañado del retorno de paradigmas neoconservadores y prácticas coloniales alimentadas por el racismo y la discriminación. (Crespo y Villagómez, 2021).

Este escenario, agravado por los efectos de la pandemia muestra, entre otras tendencias: la ampliación de brechas y el incremento de desigualdades, el debilitamiento de las democracias, el resurgimiento de las corrientes conservadoras y utilitaristas, el debilitamiento de la educación pública debido a los retrocesos en su carácter laico y de gratuidad (privatización), y la afectación de las políticas sociales sectoriales e intersectoriales y de todos los servicios públicos. Estos retrocesos son una alerta sobre las amenazas y riesgos para el futuro de los derechos humanos y las conquistas sociales y educativas en la región (CLADE, 2022).

En este contexto crece, a la vez, en nuestras sociedades mayor conciencia respecto a los cambios profundos que requiere la educación latinoamericana, no sólo en términos de dominio tecnológico o cognitivo, tan en boga en las agendas internacionales y los currículos oficiales, sino, sobre todo, cambios en términos del sentido y significado de la educación (López, 2021a). Despierta la urgencia de transformaciones culturales en nuestras sociedades, para avanzar en la necesaria lucha contra el racismo y la discriminación en América Latina, con el fortalecimiento de políticas y programas educativos sustentados en la diversidad, la convivencia, el diálogo intercultural, la no violencia y la cultura democrática.

### Trayectorias de la interculturalidad

Desde los años 90, la interculturalidad se convirtió en un tema de atención para las políticas públicas y las reformas educativas en América Latina, región tan rica en culturas, lenguas y biodiversidad. Hay que reconocer que esta riqueza fue conservada y valorada, en gran medida, por los Pueblos indígenas de nuestra América, que se organizaron, local, nacional, continental e internacionalmente, hasta construir un movimiento global en pro del reconocimiento de su existencia y de sus derechos.

En esta trayectoria, se transitó de la “Educación Bilingüe”, con referencia exclusiva a las lenguas de los pueblos indígenas, hacia la “Educación intercultural Bilingüe” (EIB), referida a una modalidad educativa destinada a pueblos indígenas. Un estudio de UNESCO (2020), destaca que hasta la primera mitad de la década del 2000, la mayoría de las leyes educativas de la región hacían mención a la EIB con esta exclusividad. Simultáneamente, por necesidad histórica, fue creciendo en nuestras sociedades el requerimiento de una educación intercultural para todos (Ansión, 2007).

Avanzaron, paralelamente, los marcos jurídicos internacionales que reconocieron derechos políticos, sociales y culturales, como la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996), la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001), la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Naciones Unidas, 2007) y el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.

### Nuevos imaginarios de sociedad y convivencia

En la primera década del presente siglo la interculturalidad resurgió renovada desde los territorios de los Pueblos indígenas, sus organizaciones y movimientos sociales, con un cuestionamiento al modelo de Estado, de sociedad y también a las formas de vida neo coloniales y la cultura discriminatoria de nuestras sociedades. Estos planteamientos estuvieron alimentados por una cosmovisión diferente a la occidental, de raíces comunitarias, distante del concepto lineal de progreso y desarrollo. Se trataba de nuevos imaginarios de sociedad, con una propuesta de convivencia armónica con la naturaleza y de organización política, jurídica, social, basada en la cultura de la vida.

En el contexto de las luchas de los pueblos latinoamericanos contra las agendas neoliberales y los Tratados de Libre Comercio con USA, de los 90's y primera década del presente siglo, y alimentados con el proceso de “de-construcción” y renovación de la teoría crítica, surgió en América Latina un *nuevo imaginario* de sociedad y desarrollo, inspirado en pensamientos ancestrales de los pueblos indígenas de la región andina denominados “Sumak Kawsay” y “Suma Q'amaña”.

En el caso de Ecuador, la expresión “Sumak Kawsay” –traducida al castellano como “Buen Vivir”– provino del idioma kichwa y formó parte del legado conceptual y vital de pueblos andinos y amazónicos originarios.

*El mundo occidental quiere imponernos, en forma desesperada, sus leyes, regulaciones y estándares, como lo hace con todo lo que encuentra a su paso. Pretenden someternos, a través del Estado y sus instituciones, y desde su perspectiva de sociedad dominante y tecnológica, al proceso de globalización y al libre mercado” (Sarayaku, 2003: 85).*

Igualmente, en el caso de Bolivia, el Suma Q'amaña – término traducido del idioma Aymara como “Vivir Bien” - surgió de la cosmovisión indígena de los Pueblos del Altiplano, comprendida como existencia de vida en un espacio placentero y satisfecho de bienestar, que tiene que ver con el ser, con la vida, con lo sagrado (Crespo, 2017). Estas propuestas se ofrecieron como aporte a toda la humanidad, ante la crisis global que ha generado la modernidad:

*“...somos los ojos de los abuelos, somos la voz de los abuelos, por lo tanto también somos la acción y la esperanza de los abuelos. También somos la semilla de quienes van a venir después de nosotros, la semilla que va aportar a que la cultura de la vida se fortalezca” (Huanacuni, 2015:15):*



### Nuevos sentidos para una educación descolonizadora

Estas propuestas llegaron de la mano de los movimientos indígenas a las nuevas constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009), que propusieron cambios fundamentales sobre el sentido de la educación, colocándola en el centro de la construcción de este nuevo imaginario de sociedad.

Los nuevos marcos constitucionales plantearon la descolonización como misión de un nuevo Estado (Plurinacional) “fundado en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico” (Art. 1) (...), “donde predomine la búsqueda del vivir bien” (Preámbulo). (Asamblea Constituyente, Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 2009).

Tanto las Constituciones como las nuevas leyes educativas nacionales, resitúan a la educación no en clave de la productividad al servicio del crecimiento económico y el ‘desarrollo’, como caracterizó a las políticas de los 90. En sus bases se reconoce a la educación con capacidades y funciones de “transformación de las estructuras económicas y sociales” y de “reafirmación cultural” de naciones y pueblos, como señala la Ley de Educación boliviana Avelino Siñani – Abelardo Pérez, en su artículo 3 (Estado Plurinacional de Bolivia. 2010).

Se propuso, entonces, el impulso a la “descolonización del pensamiento” y al ‘diálogo de saberes’, la recuperación de las epistemologías indígenas y la urgencia de un diálogo inter epistémico para superar la imposición de una sola forma de pensar y de construir conocimiento.

### Debates y dicotomías

#### La interculturalidad crítica

En estos escenarios refundacionales, la interculturalidad y la educación intercultural pasaron a ocupar un lugar en que se despliegan confrontaciones entre proyectos políticos diferentes, entre distintas tramas de opresión que se articulan, imbrican, normalizan y disciplinan. Pero, también, como un constante flujo de fisuras y rupturas, que posibilitan resistencias y alternativas.

Las interpretaciones sobre la interculturalidad mostraron en esta época una diferenciación y tensión entre un sentido funcional, por un lado y un enfoque crítico, por el otro que, como señaló Walsh (2010), se evidenciaron en los debates y propuestas sobre el futuro carácter de los Estados de Bolivia y Ecuador.

Se cuestionó el enfoque de una interculturalidad funcional al sistema vigente, de herencia colonial, asumiendo un enfoque crítico que concibe la interculturalidad como proyecto político de descolonización, de transformación cultural y creación crítica (Viaña, Tapia y Walsh. 2010).

En esta perspectiva crítica, la educación intercultural no se resuelve solamente con la inclusión de determinados contenidos curriculares, sino con atención a factores asociados, históricamente invisibilizados, como el eurocentrismo, que subyace a las ideologías y políticas educativas latinoamericanas, y el racismo y la discriminación, que subyacen a todas las sociedades latinoamericanas y que se han potenciado en los últimos años de reacción conservadora. (López, 2021a).

### Reconocimientos, dicotomías e ideal intercultural

Para contribuir al esclarecimiento del debate sobre el alcance de la interculturalidad, Carlos Iván Degregori (2011) sintetizó, desde Perú, cuatro dicotomías: el desconocimiento de las diferencias versus la afirmación de las mismas; la homogeneización versus la diversidad histórico-cultural; la negación versus el reconocimiento del otro (¿dónde ubicas al otro étnico?); y enseñar el idioma versus más que solo cuestión de la lengua.

A partir del reconocimiento de que la interculturalidad se refiere a una situación de hecho, Ansión (2007) sostuvo que para construir ciudadanía en una perspectiva intercultural, “se debe partir de reconocer y analizar las múltiples influencias que se han forjado entre nuestros grupos culturales y étnicos” (p.60).

Por su parte, desde Bolivia, Albó (2002), ya a inicios de siglo, trazó el ideal intercultural, consistente en “desarrollar al máximo la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre sí de manera positiva y creativa”, (...) capacidad que se debe lograr en las personas (nivel interpersonal), en las estructuras de la sociedad (nivel macro) y en las instituciones que las soportan (nivel meso)” (p.187).

### Algunas lecciones de las experiencias de formación intercultural

Algunas experiencias recientes de educación intercultural, en espacios académicos de nivel superior, así como en proyectos de educación no formal con organizaciones de Pueblos indígenas, ofrecen lecciones sobre los intentos de avanzar en la construcción de algunas dimensiones de la educación intercultural como: el diálogo de saberes en la escuela, la transmisión / apropiación del conocimiento de los jóvenes líderes en sus territorios y el empoderamiento de mujeres indígenas (estudiantes) en sus espacios de vida.

### Límites y condiciones para el diálogo de saberes

La investigación “Diálogo de saberes en la práctica de la formación en Educación Intercultural Bilingüe” (Ingrid Guzmán, 2021), muestra límites y condiciones en que operan las y los docentes, situados entre nuevos modelos formativos de educación intercultural (inter-aprendizaje y diálogo de saberes) con los modelos académicos unidireccionales, de la enseñanza universitaria. Por su parte, el estudio rescata la





importancia del vínculo en la construcción de la interculturalidad en el aula, así como la dinámica en la etapa de post pandemia entre lo presencial, lo virtual, lo vivencial: “entre el salir, aplicar y de-volver”.

La construcción del diálogo de saberes en la práctica pedagógica de la educación intercultural bilingüe, pasa por algunas condiciones significativas para sus actores directos:

Desde la mirada de los estudiantes:

- » una condición fundamental es el establecimiento del diálogo con otros, es la empatía en el compartir (...).
- » Otra condición constituye el involucramiento de todos los sentidos para desentrañar al otro y comprender su visión y acción en el mundo: un diálogo que involucra percepciones, sensaciones, afectos, reflexiones y acciones.
- » Desde la mirada de los jóvenes docentes (estudiantes) de la carrera de EIB:
- » En sintonía con la percepción de los niños, consideran que se requiere un tratamiento de la sabiduría como un todo integral, que trasciende la información y comprende las sensaciones, el ser espiritual, la dimensión afectiva.
- » En términos didácticos, esta visión requiere valorar la necesidad de usar múltiples formas de expresión y de intercambio comunicativo, que superan la palabra y la escritura, e involucran la representación gráfica, corporal, musical, espiritual y la convivencia, activando todos los sentidos para poder ponerse en el lugar del otro (Guzmán, 2021:97).
- » Un factor clave para hacer realidad el diálogo de saberes es “la negociación en equidad de los contenidos culturales propios y de otros, en relación con los grandes desafíos y problemas que enfrentamos en la convivencia en común en un tiempo y espacio determinado” (Guzmán, 2021: 86).
- » Compleja dinámica de transmisión – apropiación del conocimiento
- » Una experiencia formativa con jóvenes líderes indígenas de la Amazonía de Perú y Ecuador (2020) mostró la dinámica compleja entre transmisión de conocimientos, apropiación cultural y construcción de proyectos autónomos, por parte de los jóvenes estudiantes, en sus territorios. La transición de la etapa formativa sistemática a la fase de implementación práctica de proyectos en sus territorios muestra, según esta investigación, un proceso de integración social y simbólica de la experiencia formativa, donde se produce una interdependencia de *estructuras objetivas* con *estructuras mentales* (Lahire, 2008). Entre las primeras se pueden mencionar las condiciones político-organizativas, el funcionamiento comunitario y/o familiar, así como los perfiles previos (capital social) y las trayectorias (capital cultural,) de los jóvenes participantes (Van Zanten, 2011).

### Resquebrajar las relaciones de subordinación

Una investigación sobre “Mujeres indígenas y Educación Superior” (Ávila, Villagómez y Granda, 2021), destaca la importancia que tiene en la vida de las mujeres indígenas de contextos rurales, la formación universitaria, en la carrera de educación intercultural bilingüe.

El estudio, con enfoque cualitativo de corte biográfico narrativo, muestra que esta oferta les brinda el capital cultural y simbólico necesarios para mejorar sus condiciones de vida, pero también para poner en tensión y resquebrajar las relaciones de subordinación que viven en el espacio familiar, laboral y comunitario. Estas mujeres estudiantes logran un reposicionamiento de su lugar, pasando a desempeñar un rol protagónico en la vida comunitaria. El estudio muestra también los innumerables esfuerzos, la diversidad de estrategias y la activación de redes de colaboración, que despliegan las mujeres indígenas para acceder a la Universidad, para sobrellevar el proceso formativo y completar su ciclo académico.

### Conclusiones

Luego de una década y media, el Estado Plurinacional y la Interculturalidad constituyen la expresión de las demandas contra hegemónicas, principalmente, de los Pueblos indígenas y las comunidades rurales al conjunto de la sociedad, que hoy comparte el marco normativo nacional. Su materialización e implementación es un campo de disputa y, como tal, un proceso abierto hacia el futuro próximo (Herrera, 2022).

Los Pueblos indígenas fortalecieron y avanzaron en sus planteamientos superando el nivel micro comunitario y proyectándose al sentido de lo nacional, cuestionando la ontología del conocimiento escolar y del académico en general (López, 2021a).

En medio de los actuales escenarios de reacción conservadora crece, a la vez, la conciencia en las sociedades latinoamericanas de que la interculturalidad no es solo de los Pueblos indígenas, ni sólo de los primeros grados de escolaridad, sino que atañe al sistema educativo en general y es una cuestión de toda la sociedad.

Luego de más de tres décadas de caminos y de apuestas por la construcción de las interculturalidades, urge recuperar la memoria reciente y las múltiples experiencias, y ratificar el compromiso irrenunciable con el fortalecimiento de la inclusión de los Pueblos indígenas, afrodescendientes, las mujeres, los niños y las niñas, las personas jóvenes y estudiantes, los grupos históricamente discriminados por razón de género, etnia, edad, lengua, orientación sexual y discapacidad, entre otros. Sobre esa base avanzar hacia una renovada educación con el sueño de un mundo diferente en el que podamos caber todas y todos.

### Referencias

- Albó, J. (2002). Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia. Cuadernos de Investigación. N° 52 (4ª ed.) La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF, CIPCA.



**Ansión, J (2007).** La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En: Educar en ciudadanía intercultural. Juan Ansión y Fidel Tubino (editores). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

**Asamblea Constituyente, Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 2009.**

**Ávila, D., Villagómez, M., y Granda, S. (2021).** La mujer indígena también puede salir adelante: Perspectivas y trayectorias de mujeres kichwa universitarias. En: Villagómez, M.; Salinas, G.; Granda, S.; Czarny, G.; y Navia, C. (Coordinadores). (2021). Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas. Quito: Abya Yala.

**Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). (2022).** Plan Estratégico 2023 – 2026. (Documento interno).

**Crespo, C. (2017).** Transformaciones educativas en Ecuador y Bolivia (2005-2013). Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación (Sumak Kawsay / Suma Qamaña). Tesis de Doctorado. Programa de Pos-Graduación en Educación, Conocimiento e Inclusión Social de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais

**Crespo, C. y Villagómez, M (2021).** Entre la continuidad, el discurso y la exclusión. En: Educación en tiempos de desigualdades. El derecho bajo amenaza en el Ecuador. (pp. 47–67). Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Abya Yala, Coalición por el Derecho a la Educación en el Ecuador, Red Estrado y CENAISE.

**Degregori, C.I. Entrevista en revista Tarea. N° 76, de febrero 2022. pp. 6 y 7.** Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. No 070. La Paz: Ministerio de Educación.

**Guzmán, I. (2021).** Diálogo de saberes en la práctica de la formación en Educación Intercultural Bilingüe. Tesis para optar el grado de maestra en educación con mención en docencia e investigación en educación superior. Facultad de Educación. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, 2021.

**Herrera, S. (2022).** La Revolución del Arco Iris y su escala de grises. Movimiento Indígena en el Ecuador. Buenos Aires: CLACSO

**Huanacuni, Fernando. (2010)** Vivir Bien /Buen Vivir: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales. La Paz: Instituto Internacional de Integración – CAB. Edición revisada (2015).

**Lahire, B. (2008).** Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável. Sao Paulo: Atica.

**López, L. E. (2022a).** Hacia una educación digna desde nuevos horizontes de sentido. Prólogo. En: Epistemologías e interculturalidad en educación. Ana Laura Gallardo y

Carlo Rosa (editores). 1ª edición. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

**López, L E. (2022b)** “El clamor del silencio y el despertar de la conciencia lingüística crítica entre las sociedades amerindias,” Living Languages · Lenguas Vivas · Línguas Vivas: Vol. 1: No. 1, Article 2. DOI: <https://doi.org/10.7275/3yxk-zv51> Available at: <https://scholarworks.umass.edu/livinglanguages/vol1/iss1/2>

**Ministerio de Educación del Estado Purinacional de Bolivia. (2015)** Compendio Unidades de Formación – PROFOCOM. Modelo Educativo Socio comunitario productivo. Subsistema de Educación Regular. La Paz: Equipo PROFOCOM.

**Sarayaku (2003).** Sarayaku Sumak Kawsayta Ñawpakma Katina Killka / El libro de la vida de Sarayaku para defender nuestro futuro” (pp. 79-102). En: Hidalgo-Capitán, A., Guillén, A., y Deleg, N. (Editores). Antología del pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Sumak Kawsay Yuyay. Cuenca/Ecuador – Huelva/España: Centro de Investigación en Migraciones de la Universidad de Huelva, PYDLOS. 2014.

**UNESCO (2020).** Etnicidad y Educación en América latina. Los otros étnicos y la dinámica de inclusión – exclusión educativa en América Latina. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374768>

Van Zanten, A. (2011). Dicionário de Educação. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.

Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C. (2010). Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Disponible en: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

**Carlos Crespo Burgos**

[ccrespoburgos@yahoo.com.mx](mailto:ccrespoburgos@yahoo.com.mx)

**Magaly Robalino Campos**

[magalyrobalino@gmail.com](mailto:magalyrobalino@gmail.com)



# Democracia y ciudadanía en los estudiantes de formación inicial docente en Perú

Dra. Augusta Valle Taiman (Pontificia Universidad Católica del Perú – [acvalle@pucp.edu.pe](mailto:acvalle@pucp.edu.pe)) // Dra. Ruth Meregildo-Gómez (Universidad Nacional de Trujillo • [rmeregildo@unitru.edu.pe](mailto:rmeregildo@unitru.edu.pe)) // Mag. Dany Briceño (Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico • [dbriceno@ipnm.edu.pe](mailto:dbriceno@ipnm.edu.pe)) // Mag. Rodolfo González • (Universidad Femenina del Sagrado Corazón • [rodolfogonzaleza@unife.edu.pe](mailto:rodolfogonzaleza@unife.edu.pe)) // Dra. Lucy Angélica Yglesias Alva • (Universidad Nacional de Trujillo • [lyglesias@unitru.edu.pe](mailto:lyglesias@unitru.edu.pe))

## Resumen

La investigación aborda las representaciones de la democracia y la ciudadanía de una muestra de 298 estudiantes de IV ciclo de formación inicial docente de cuatro universidades públicas y privadas, y dos escuelas de educación superior pedagógicas públicas. Corresponde a una primera etapa que se desarrolla con un enfoque cuantitativo, descriptivo. Para el recojo de la información se empleó un cuestionario validado por expertos. Los resultados evidencian que predomina un modelo de educación democrática liberal que reconoce la importancia de la participación, aunque se asocia principalmente al sufragio. La representación de la democracia se entiende como una estructura que garantiza derechos. La de la ciudadanía se centra en derechos individuales, el ejercicio del voto y el vínculo con la comunidad. Pero el sufragio constituye la principal expresión de la ciudadanía activa. Sobre la enseñanza de la ciudadanía y la democracia se identifican dos visiones, una como curso y otra de manera transversal enfocada en problemáticas del entorno. Los estudiantes de FID perciben que la corrupción, la falta de representación, la desigualdad, la marginación y la falta de un reconocimiento equitativo de los derechos minan la democracia y afectan al ejercicio ciudadano.

## Palabras clave

Ciudadanía, democracia, estudiantes de formación inicial docente





## Introducción

La democracia y ciudadanía son considerados pilares de la educación en el siglo XXI. En ese sentido, los docentes y el futuro profesorado son actores claves para promover su aprendizaje. Esta investigación aborda las representaciones (Abrić, 2001) de los estudiantes de formación inicial docente (en adelante FID), pues se considera que éstas guiarán su actuación en la escuela. Se propone como pregunta: ¿cómo entienden la democracia y la ciudadanía los estudiantes de FID? El objetivo general es describir sus representaciones sobre la ciudadanía y la democracia. Como objetivos específicos: identificar los rasgos que caracterizan sus representaciones de la ciudadanía; e identificar los rasgos que caracterizan sus representaciones sobre democracia.

La investigación se concibe en dos fases: la primera, que presentamos en esta ponencia, centrada en recoger información cuantitativa; y la segunda, profundizará en los hallazgos mediante entrevistas semiestructuradas.

## Desarrollo

### Reflexión teórico-metodológica

Según Korstanje (2007), actualmente la democracia ha adquirido dos sentidos: el procedimental entendido como un sistema político que implica el derecho al voto y la elección de representantes; y el estructural que prioriza la caracterización de una sociedad, a partir de rasgos como igualdad, libertad, justicia, entre otros. En esa línea, Cuenca (2020) señala que los Objetivos del Desarrollo Sostenible entienden la democracia “como forma de vida y no solo como régimen político” (p.29). Esta propuesta coincide con el Proyecto Educativo Nacional al 2036 -en adelante PEN-2036- (CNE, 2020), que plantea entender la democracia como un conjunto de principios y valores para el desarrollo y bienestar de las personas, sustentado en el bien común.

La ciudadanía también implica una conceptualización diversa, pues puede entenderse considerando diferentes dimensiones: la titularidad de derechos, la condición política de participar en procesos políticos, y la pertenencia a una comunidad (Quesada, 2008 citado por Giraldo-Zuluaga, 2015). También es válido plantearla a partir de los enfoques, como hace Cárcamo (2008), quien distingue entre: el político, relacionado al derecho y deber de participar en procesos electorales vinculado a la democracia como representación política; el social, centrado en los derechos que entienden la problemática del desarrollo; y el de la “ciudadanía activa” que reconoce la participación en la construcción de la realidad. Esta última correspondería al enfoque del Currículo Nacional de la Educación Básica en el Perú (Minedu, 2016).

Por su parte, Magendzo y Arias (2015) explican la ciudadanía a partir de paradigmas. El liberal se centra en el individuo, los derechos individuales y la obligación del Estado de respetarlos y se asocia a la democracia liberal. Esta propuesta se traduce en una formación

ciudadana centrada en el conocimiento de derechos y la responsabilidad individual. En cambio, el paradigma comunitarista se enfoca en la persona como parte de un contexto cultural, social e histórico. Así, la formación ciudadana contempla la participación activa en el espacio público y el reconocimiento del “otro” como parte de la comunidad.

Se han identificado a partir de la revisión teórica de Sant (2019) cuatro modelos de educación democrática relevantes para este trabajo: el liberal asociado a soberanía popular, separación de poderes, libertad individual e igualdad; el deliberativo vinculado a la existencia de espacios de comunicación de las ideas de la ciudadanía; el participativo que implica la ciudadanía actúe en la vida política; y el crítico que involucra que todas las personas tengan agencia e igualdad de condiciones para transformar sus condiciones de vida. Lo propuesto por Sant (2019) complejiza el paradigma comunitarista de Magendzo y Arias (2015).

La forma cómo se concreta curricularmente el aprendizaje de la ciudadanía también varía entre una “educación sobre la ciudadanía” – desarrollada en un curso –, o en una “educación a través de la ciudadanía” – como una propuesta transversal que recorre distintas problemáticas de la vida en la escuela y el entorno del estudiante– (Benjumea-Pérez & Mesa-Arango, 2021).

Como se aprecia, la democracia y la formación ciudadana convergen en la escuela con la actuación docente, en las interacciones con y entre los estudiantes, y en las prácticas cotidianas que apuntan a lograr una sociedad democrática (Edling y Mooney, 2018).

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, descriptivo de corte transeccional (Hurtado, 2010). La muestra estuvo conformada por 298 estudiantes del IV ciclo de FID el 2022, elegidos según criterios de accesibilidad y proximidad (Otzen & Manterola, 2017). Corresponde a cuatro universidades (238 participantes), públicas y privadas, y dos escuelas de educación superior pedagógicas públicas (60 participantes). Abarca las especialidades de Inicial, Primaria y Secundaria. Según género, el 72% se reconoce como género femenino, 24% como masculino y 5% en la categoría otros.

La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento, un cuestionario de 19 preguntas con alternativas múltiples. Éste versó sobre cuatro dimensiones de la ciudadanía y la democracia: valores, instrumentos, actores y críticas. Para garantizar la calidad de la investigación, el cuestionario fue validado por juicio de 7 expertos quienes validaron el contenido de los ítems; además, fue cuantificada por el índice de Aiken y la confiabilidad se realizó a través del coeficiente test-retest (Ventura-León, 2019).

### Análisis y discusión

Para identificar una primera conceptualización de democracia, se preguntó cómo entienden el concepto. La mayoría (40.3%) de encuestados optó por una forma de gobierno asociado a una forma de gobierno y en segundo lugar al derecho al voto (32.9%).



Esta conceptualización se complementó con otra pregunta en la que se pidió completar la afirmación “*La democracia es...*”. El 50% la completó con la frase “*un tipo de **sociedad** que ofrece garantías a la **ciudadanía** y busca el bien común*” y un 25% con la frase “*una forma de gobierno en la que se ejerce el derecho al voto*”. Para la mayoría de los encuestados la democracia tiene más un sentido estructural que procedimental, pero para un 20% permanece directamente asociada al sufragio (Korstanje, 2007; Cuenca, 2020; CNE, 2020).

Para identificar las representaciones sobre ciudadanía, se preguntó cómo definen a un ciudadano(a). El 36% optó por “*toda persona que conoce sus derechos y deberes*”, un 20% por “*toda persona que participa activamente en su comunidad*” y un 17.8% por “*toda persona que tiene derechos políticos que le facultan para votar*”. Aparecen las dimensiones de titularidad, vínculo con la comunidad y política (Giraldo-Zuluaga, 2015).

Se puede observar que las concepciones de democracia y ciudadanía convergen en destacar la importancia del derecho al voto y la presencia de ciertas condiciones que respaldan el ejercicio de los derechos y valores que sustentan la democracia. En ese sentido, los estudiantes consideran indispensables: la igualdad de derechos, el respeto a la libertad individual, la diversidad de partidos políticos, la justicia, la sostenibilidad y el ejercicio del derecho al voto.

A su vez, identifican situaciones que debilitan la democracia como: la corrupción (67%), la desigualdad de derechos (23%), la desigualdad económica (17%) y el populismo (17%). También reconocen situaciones que merman su valoración, como: la falta de representatividad de la población por parte de las autoridades electas (39.3%); la existencia de población marginada del desarrollo económico y poco escuchada (27.9%); y la existencia de una población cuyos derechos históricamente no han sido respetados (14.4%). Estos hallazgos ratifican a la falta de representación como una de las debilidades de la democracia tal como señala Korstanje (2007). Los resultados coinciden con lo señalado por Sartori (1988) en que la experiencia histórica de desigualdades debilita la democracia como sistema.

Al preguntar sobre quiénes tienen la posibilidad de actuar y ejercer influencia en la democracia en el Perú, el gobierno se reconoce como el actor más influyente (59%), seguido del pueblo (47%), la ciudadanía (42%), el congreso (37%), y los medios de comunicación (28%). Probablemente, la responsabilidad atribuida al gobierno exprese su rol como garante de los derechos ciudadanos. Es interesante la poca consideración de los partidos políticos (16%). Sería importante comprender mejor la diferencia en la representación entre ciudadanía y pueblo.

Respecto a las condiciones para ejercer de la ciudadanía, se aprecia que las libertades son reconocidas como prioridades: libertad de decisión en primer lugar, de elección en segundo, de expresión en tercero, económica en cuarto, y de reunión en quinto. Éstas se complementan con el derecho a la propiedad y a la privacidad que aparecen en sexta y séptima prioridad.

Sobre cómo debería enseñarse la ciudadanía en la escuela, 42% considera que se requiere de un curso enfocado en el aprendizaje de conceptos y el funcionamiento del Estado, mientras que un 32%, lo vincula a “*... abordar problemas del entorno escolar, a partir de los cuales se discuta y se promueva el fortalecimiento de los derechos humanos, los principios y valores relacionados a la democracia*”. En la misma línea, (33%) considera que la ciudadanía debe enseñarse como una asignatura en la escuela, mientras que un 22% percibe que la enseñanza corresponde a diversas áreas curriculares. Por lo tanto, en los estudiantes de FID encuestados se reconocen dos tendencias la enseñanza de la ciudadanía, como educación sobre la ciudadanía y como educación a través de la ciudadanía (Benjumea-Perez y Mesa-Arango, 2021).

Al indagar sobre el significado de ser miembro activo de la comunidad, se aprecia que el 52% lo relaciona con el sufragio, el 24.2% señala “*... marchar o manifestarse en el espacio público para expresar opinión...*” y el 13.4% “*... emitir opinión sobre temas importantes a través de las redes sociales...*”. Nuevamente, el voto aparece como un elemento importante, que es entendido como una manifestación de la ciudadanía activa, mientras que otras formas de participar en el debate público se dejan de lado.

### Conclusiones

Si comparamos las prioridades identificadas por los estudiantes del FID para el ejercicio de la ciudadanía y la representación con lo propuesto por Sant (2019), se puede apreciar que predominaría el modelo de educación democrática liberal, ya que destacan las libertades, los deberes y derechos individuales como condiciones para el ejercicio de la ciudadanía. A pesar de que un 20% reconoce la participación en la comunidad como un elemento que define la ciudadanía y un 24% identifica el acto de manifestarse en un espacio público como otro rasgo, el enfoque de la educación democrática activa no es predominante. Lo mismo sucede con la educación democrática crítica, pese a que se reconoce que las desigualdades de derechos y económicas, y la falta de representación de los políticos debilitan la democracia.

Como se aprecia, los estudiantes de FID encuestados tienen conciencia de los problemas coyunturales y estructurales que afectan a la democracia y la práctica ciudadana. Al referirse a la democracia, muestran preocupación por la problemática colectiva. Sin embargo, su visión de la ciudadanía combina elementos liberales con participativos y no hay acuerdo sobre si debiese ser un curso o un enfoque transversal.

Se espera que en las entrevistas se pueda profundizar en el sentido que tiene la participación, el rol del gobierno o el Estado como garantes de los derechos, y las diferencias entre ciudadanía y pueblo.



## Referencias

- Abric, J. (2001). *Metodología de recolección de las representaciones sociales en Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Benjumea-Pérez, M. y Mesa-Arango, A. (2021). *Educación y formación para la ciudadanía en y desde la universidad: aportes para el debate*. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, (20), 86–109. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.91013>
- Cárcamo, H. (2008). Ciudadanía y formación inicial docente: explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29 (85), 245-268.
- Cárcamo, H. (2010). Explorando las dimensiones constitutivas de la ciudadanía docente. *Horizontes Educativos*, 15(2), 33-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917578003>
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena*. CNE. <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Cuenca, R. (2020). Educación y democracia en América Latina: un asunto de desarrollo sostenible. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(3), 27-47. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.13213>
- Edling, S. & G. Mooney (2018). Democracy and emancipation in teacher education: A summative content analysis of teacher educators' democratic assignment expressed in policies for Teacher Education in Sweden and Ireland between 2000-2010. *Citizenship, Social and Economics Education* 17(1), 20–34. <https://doi.org/10.1177/2047173417743760>
- Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educ. Educ.* 18(1), 76-92. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.5>
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. (4a ed.). Editorial Magisterio.
- Korstanje, M. (2007). La democracia y sus supuestos: una perspectiva comparativa entre los conceptos de Democracia Procedimental y Estructural. *Estudios Sociales* 16(30), 47-78.
- Magendzo, A. y Arias, R. (2015). *Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*, Santiago, Sistema Regional de Enseñanza y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC)
- Ministerio de Educación del Perú-Minedu (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232.

Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>

Sartori, G. (1988). *Teoría de la democracia*. Alianza Editorial

Ventura-León, J. (2019). De regreso a la validez basada en el contenido. *Adiciones*. 34(4), 323-326.

**Dra. Augusta Valle Taiman**

[acvalle@pucp.edu.pe](mailto:acvalle@pucp.edu.pe)

**Dra. Ruth Meregildo-Gómez**

[rmeregildo@unitru.edu.pe](mailto:rmeregildo@unitru.edu.pe)

**Mag. Dany Briceño**

[dbriceno@ipnm.edu.pe](mailto:dbriceno@ipnm.edu.pe)

**Mag. Rodolfo González**

[rodolfogonzaleza@unife.edu.pe](mailto:rodolfogonzaleza@unife.edu.pe)

**Dra. Lucy Angélica Yglesias Alva**

[lyglesias@unitru.edu.pe](mailto:lyglesias@unitru.edu.pe)



# Docência com bebês no período “pós-pandemia”: dilemas e tensões do cotidiano

Kimberlly Saiwry Nunes Pereira • kimnunes22@gmail.com // Isabela Sarah Trigueiro Custódio de Brito  
• i.belasarah@gmail.com // Maria das Graças Oliveira • mariaeduc2013@gmail.com

## Resumo

Este trabalho apresenta as descobertas e as análises de uma pesquisa em andamento, cuja temática é a docência com bebês em instituições de educação infantil no retorno ao modelo presencial de ensino. A pesquisa indagou acerca dos modos de exercer a docência nos berçários públicos durante o retorno presencial nas creches e sobre os significados que as professoras atribuíram às mudanças nos tempos e espaços de trabalho. Pretendeu-se, então, compreender a docência no retorno presencial de ensino e analisar os dilemas e as tensões emergentes do cotidiano de trabalho das docentes nesse momento. Para tanto, fez-se uma pesquisa qualitativa em uma creche pública municipal do Município de Campina Grande, na Paraíba, Brasil, tendo como técnica de coleta de dados a realização de entrevistas narrativas com três professoras sobre as suas experiências nesse processo de retorno. As primeiras aproximações analíticas mostram que as professoras viveram a tensão entre o medo e a insegurança do contágio e a necessidade de retorno ao trabalho presencial com os bebês na instituição.

## Palavras-chave

Docência com bebês, regime presencial, organização do tempo e do espaço; família.





## Introdução

A educação infantil nos últimos três anos viveu processos de organização e de reorganização do cotidiano por circunstâncias alheias, os quais transformaram a relação entre professoras/es e crianças. No ano de 2020, com a pandemia mundial e as orientações sanitárias para evitar o contágio da doença, foi adotado o Ensino Remoto Emergencial. A pedagogia teve que se reinventar para atender às especificidades desse modelo, arquitetando uma docência cuja relação entre os sujeitos socioculturais dava-se por meio das telas, o que mobilizou conhecimentos sobre as crianças e sua realidade social, e as atividades foram se constituindo ao se ampliar os conhecimentos das tecnologias da comunicação e da informação. Além das tensões internas à própria pedagogia, a desigualdade social acirrada foi outro desafio enfrentado pelas professoras, visto que não cabia à instituição de educação infantil combater essa situação sozinha. Trata-se de um problema de ordem das políticas públicas e das sociais.

O retorno ao modelo presencial era uma necessidade contraditória na sociedade. Por um lado, as crianças clamavam por sair de suas casas e ter contato com seu grupo social e etário. Por outro lado, a pandemia não havia terminado com a vacinação em massa no Brasil, e as pessoas ainda se contaminavam, embora, para a maioria, os sintomas fossem leves. Nesse contexto, era necessário que o Estado tomasse medidas sanitárias para evitar o contágio de crianças e de professoras nas instituições. A grande contradição que se apresentava nesse retorno presencial era a necessidade humana de se relacionar com o outro, sair de casa e, proteger-se do contágio da COVID 19 por meio do distanciamento social, pois a vacina não impedia o contágio, mas inibia de forma grave a doença.

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, que aborda a temática da docência com bebês no retorno ao regime presencial na educação infantil. Indaga-se: quais os modos de exercer a docência nos berçários públicos no modelo híbrido de educação? Quais são os significados que as professoras atribuem a esse modelo? Para isso, foi realizada uma investigação qualitativa, usando como instrumentos para a produção dos dados a entrevista semiestruturada com professoras de berçários públicos do município de Campina Grande. A análise de conteúdo (BARDIN, 2011) foi realizada à luz do referencial teórico do campo dos estudos da condição docente, e do trabalho docente. Participaram quatro professoras que trabalham em berçários.

O texto está organizado em introdução, seguida da análise dos dados e das considerações finais.

### Modelo híbrido: (im) possibilidades da docência com bebês

O retorno ao modelo presencial foi permeado por tensões e desafios para professoras, diretoras, crianças e famílias. A organização do trabalho, a docência com os bebês e as relações sociais passaram a ter protocolos diferentes para sua realização no espaço das instituições de educação infantil. O modelo híbrido trazia uma organização institucional em

que as crianças foram divididas em grupos e frequentavam a instituição em dias alternados. A exigência do uso de máscara no interior da creche, para adultos e crianças maiores de três anos, o uso de termômetros para verificar se as crianças apresentavam sintomas de febre, assim como o uso de álcool, para higiene das mãos, foram alguns dos protocolos sanitários adotados pela Secretaria de Educação com vistas a reduzir o contágio.

Outra mudança na organização do espaço escolar foi o afastamento de mesas e de cadeiras com vistas a manter o distanciamento social. Esses protocolos geraram tensões para as professoras, especialmente no âmbito das relações: como manter as crianças afastadas no espaço escolar? Seria possível relacionar-se com os bebês nas ações de cuidado corporal, na afetividade que a relação demanda, muitas vezes, para acalmar os bebês, quando o abraço acolhedor é imprescindível? A questão de fundo e o maior desafio enfrentado pelas professoras foi como proteger a si e as crianças, como explica a fala da professora A:

*um dos maiores desafios era conseguir evitar o contato direto da criança, para que elas também não viessem a se contaminar uma com a outra, mas por eles serem bebês, foi muita dificuldade (professora A, agosto de 2022).*

Desses protocolos adotados no período de retorno ao modelo presencial sem que a pandemia houvesse acabado, o mais difícil foi o de manter o distanciamento das professoras com os bebês e deles com os colegas e objetos da sala de aula. Isso fica claro no extrato da entrevista abaixo:

*a gente tinha que usar a máscara né, fazer uso de máscara, usar álcool em gel, tentar ter o maior cuidado para não ter um contato, assim, físico tão próximo. **Só que com bebês é bem difícil né, porque todo o trabalho de berçário ele exige um contato mais próximo né, até para eles poderem se adaptar. [...] A gente fazia de tudo para ter, assim, esses cuidados e seguir à risca, mas essa questão do distanciamento não ocorreu muito, porque eles não tinham como respeitar, não tinham essa consciência, né?***

*[...] o contato com eles foi o mais natural possível, porque bebê não tem como ter a gente, assim, como a gente tem restrição, sabe? Então, contato de carinho, de acolhimento, até porque esses bebês que nasceram agora no período da pandemia, a gente observou que eles tinham algumas diferenças, né? (Professora C, abril de 2023, grifos nossos)*

Pode-se depreender desses estratos de fala das professoras entrevistadas que a docência com os bebês tem especificidades que, de certa forma, inviabilizariam o respeito extremo ao protocolo que previa o distanciamento entre os participantes. Em primeiro lugar, temos que analisar a docência em sua condição de existência, pois esta se realiza na relação entre a professora e o bebê. Assim, temos que “docentes e discentes se constituem, se criam e se recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro” (Teixeira, 2007, p. 429). Essa relação nos berçários é de cunho íntimo, de cuidados corporais, momentos em que cuidado e educação estão integrados, pois quando cuidam dos bebês, as professoras conversam com eles, olham





em seus olhos, e isso lhes dá segurança, tranquilidade, e, ao mesmo tempo ensina-lhes sobre as relações sociais (Buss-Simão, 2019).

As professoras, enquanto sujeitos socioculturais (TEIXEIRA, 1996), possuem medos, desejos e valores. No cenário do retorno presencial no modelo híbrido, emergiram sentimentos diferentes e até mesmo contraditórios. Havia, por um lado, a necessidade do retorno ao regime presencial demandado pela sociedade e decretado pela Secretaria de Educação. Junto a isso, estava também o próprio desejo das docentes, considerando a necessidade dos bebês de saírem do isolamento de suas casas e voltarem ao convívio social. Por outro lado, a possibilidade de contágio da doença era premente, pois no cenário nacional, com o avanço da vacinação, havia indício de que as pessoas vacinadas teriam formas leves da doença. “Quando pensamos na volta, sentimos bastante insegurança, medo, apesar da gente já estar vacinada” (Professora B, 2022).

Esse sentimento refletiu na necessidade de proteger a si mesmo: “*tinha professora que vinha de touca, de máscara, de avental, que queria usar luva em alguns momentos, já para ter o mínimo de contato possível*” (Professora C, abril de 2023). Embora o desejo de retornar ao trabalho presencial fosse uma realidade: “*e a gente tinha o desejo mesmo de voltar a funcionar, mesmo com a incerteza de saber como é que ia ser, ainda tendo muitos casos, né, de COVID. Mas a gente tinha o desejo de voltar a trabalhar*” (Professora C, abril de 2023). Na visão das professoras, as variações nas orientações da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande foram mais um aspecto que gerou insegurança, como mostra o depoimento a seguir:

*a gente não tinha uma constância, assim, do que podia ou não fazer, sabe? Eu acho que quanto mais clareza se tem vindo da direção, vindo, na verdade, do sistema mesmo de educação, né? Passando pela direção e chegando no professor, **quanto mais clareza se tem nas informações, mais a gente consegue ter segurança.** (Professora C, abril de 2023 grifos nossos).*

A organização do trabalho é uma dimensão relevante na condição docente que a impacta direta ou indiretamente, seja do ponto de vista do trabalho (rotinas, planejamentos, horários), ou do ponto de vista das relações (Horn, 2004). Para as professoras, as normas sanitárias desse período híbrido, assim como a forma de organização das turmas, causaram instabilidade na sua forma de exercer a docência com os bebês. A especificidade da idade das crianças pode ter gerado a transgressão da norma sanitária de afastamento, pois, para as professoras, a relação com os bebês é pautada pela proximidade corporal.

### Considerações finais

O trabalho docente com bebês no período em que houve o retorno presencial foi um momento necessário na perspectiva das professoras. Para elas, a relação face a face, o toque, o olhar para os bebês e as ações de cuidado e de educação ficaram impossibilitados no modelo remoto. Ou seja, elas desconsideraram a relação com os meninos e meninas

intermediadas pelas famílias, como foi a opção da Secretaria de Educação do município.

Nas falas das professoras, foi possível perceber a existência de sentimentos conflitantes em relação ao retorno das atividades presenciais no berçário. Duas delas sinalizaram o desejo de retornar ao trabalho presencial na instituição, devido à necessidade vista por elas do contato físico com os bebês, impossibilitado pela via remota. Contudo, elas também indicaram a existência de sentimentos de medo e insegurança durante esse processo.

Entre as tensões que surgiram, estão: o cumprimento das normas sanitárias na relação com os bebês, visto que nos cuidados corporais as professoras estão muito próximas deles, assim como nas trocas entre eles, desde toques de mão, até com os objetos da sala; o modelo híbrido, a alternância de turnos e de dias entre os bebês para irem à escola, que gerou descontinuidade no trabalho docente; e o medo de contágio da doença, sentimento aliado à instabilidade da organização do trabalho da escola. Estas foram as impressões das professoras sobre o trabalho docente nesse período.

### Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

Buss-Simão, M. (2019) Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. In Moro, C., & Vieira, D. M. (Org.), *Leituras em Educação Infantil: contribuições para a formação docente*. (pp. 53-88). Curitiba: NEPIE/UFPR.

Horn, M. da G. S. (2004) *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Teixeira, I. C. (1996) Os professores como sujeitos socioculturais. In Dayrell, J. (Org.), *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Teixeira, I. C. (2007) Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, 28(99), 426-443.

Carlos Crespo Burgos

crespoburgos@yahoo.com.mx

Magaly Robalino Campos

magalyrobalino@gmail.com



# Adecuaciones curriculares y experiencias formativas de la formación inicial docente en tiempos de pandemia<sup>14</sup>

**Patricia Medina** • Zuta Red Educativa Mundial (CIED - REDEM) • [patriciamedina@redem.info](mailto:patriciamedina@redem.info) // **Edith Soria-Valencia** • Pontificia Universidad Católica del Perú • [edith.soria@pucp.edu.pe](mailto:edith.soria@pucp.edu.pe) // **Mónica Luz Escalante-Rivera** • Universidad Femenina del Sagrado Corazón • [mescalán@unife.edu.pe](mailto:mescalán@unife.edu.pe) // **Jorge Jaime-Cárdenas** • Universidad Nacional Mayor de San Marcos • [jorge.jaime@unmsm.edu.pe](mailto:jorge.jaime@unmsm.edu.pe) // **Félix Fernando Goñi-Cruz** • Red Educativa Mundial (CIED - REDEM) • [fernandogoni@redem.info](mailto:fernandogoni@redem.info) // **Yorkys Santana-González** • Red Educativa Mundial (CIED - REDEM) • [yorkissantana@redem.info](mailto:yorkissantana@redem.info)

**14.** Esta investigación responde a un encargo de investigación de la Red Kipus Perú en el contexto de Formación Inicial Docente durante la pandemia de Covid-19.

## Resumen

La pandemia por el COVID-19 conllevó a la interrupción de la presencialidad de los programas educativos en los distintos niveles. En el contexto de la Formación Inicial Docente (FID), surgió el desafío de adaptar el currículo vigente a la modalidad virtual. El objetivo de este estudio es analizar las adecuaciones curriculares y las experiencias formativas de la FID generadas durante la pandemia del COVID-19 configurando las significaciones manifestadas por docentes y estudiantes de instituciones de educación superior pertenecientes a la Red Kipus Perú. Se utilizó el enfoque mixto y aplicó una encuesta tipo Likert, que incluyó dos preguntas abiertas a una muestra de 530 estudiantes y 193 docentes. Las adecuaciones curriculares fueron una fortaleza de la flexibilidad curricular de las instituciones de la FID durante la pandemia, y se reconoció a la evaluación formativa como elemento clave para la innovación e incorporación de las tecnologías al proceso de enseñanza aprendizaje. Las experiencias formativas de un contexto atípico, como el de la pandemia, se sustentó en la comunicación y en las interacciones de mediación, las que, a su vez, fueron impulsadoras de sistemas afectivos y emocionales, tan necesarios en la FID.

## Palabras clave

Adecuaciones curriculares, experiencias formativas, formación inicial docente (FID).





## Introducción

Actualmente en el Perú, es encomiable el escenario de una reforma curricular que busca desarrollar competencias docentes pertinentes y aseguradoras de eficiencia en el desempeño de los profesionales de la educación (Ministerio de Educación [Minedu], 2021).

Sin embargo, los estudios de Ames y Uccelli (2008) denotan las carencias de la formación académica de los futuros docentes “*Signada por esquemas autoritarios de relación y, en general, por una desidia manifiesta en los discursos y prácticas de formadores y formados, quienes parecían consentir y—en ese sentido reproducían—un sistema educativo de baja calidad*” (p.132). De esta manera, se hace plausible la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas que son factor determinante de la calidad del aprendizaje (Pérez y Vilcatoma, 2022).

Luego de dos años de transcurrida la pandemia que ocasionó la interrupción de la modalidad presencial (Sanz, 2020; Ilesalco-Unesco, 2020), las instituciones educativas siguen revisando sus propuestas formativas y formulando adecuaciones curriculares con la intención de asumir el desafío de modalidades formativas emergentes. Se requiere un currículo flexible (Sifuentes, 2022), que dinamice la lectura del contexto y sus particularidades con los lineamientos de mejora de la FID y las carencias identificadas en el ejercicio institucional de los diferentes espacios formativos.

En este contexto, surgió la necesidad de realizar la esta investigación, la cual ya fue concluida, y tuvo como objetivo: analizar las adecuaciones curriculares y las experiencias formativas de la FID generadas durante la pandemia de la COVID-19 configurando las significaciones manifestadas por docentes y estudiantes de instituciones de educación superior pertenecientes a la Red Kipus Perú. Estudios como este contribuyen a lograr la eficiencia de la FID desde los marcos de contextualización y diversificación curricular desde un análisis situado (Maguiña, 2022).

## Desarrollo

Este estudio involucra tres ejes conceptuales: la FID, las adecuaciones curriculares y las experiencias formativas generadas durante la pandemia.

La FID es la etapa de profesionalización que se concreta en instituciones formales, es aquí donde el futuro docente se prepara para la docencia escolar mediante el desarrollo de un “conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales... que tiene como objetivo específico preparar para la enseñanza.” (Ávalos y Matus, 2010, p.25) y obtiene la certificación que lo habilita para su función.

Con respecto al modelo de formación docente, esta investigación se sustenta en el modelo “hermenéutico - reflexivo” propuesto por De Lella (2003), el cual se sustenta en la pedagogía hermenéutica de Gadamer (1991; 1992 citado en Medina y Deroncele, 2019), quien propone la formación como “la bildung” o “reflexión”. Con respecto al modelo, este

enfatisa la necesidad de formar un “docente reflexivo”, quien revisa su práctica antes, durante y después de la acción pedagógica con el propósito de mejorarla. Pero va más allá, pues implica reflexionar sobre como aprende y como enseña: “aprender a aprender” y “aprender a enseñar”.

Es importante señalar que: “*La adecuación curricular no trata de elaborar un currículo alterno, sino de fortalecer el existente con aporte de la realidad inmediata, en donde el aprendizaje sea significativo, en términos de comprensión e incorporación al currículo de la realidad local y de la cultura, siempre dentro del encuadre del contexto nacional*” (Cárdenas, 2011, p. 7). En este sentido, la adecuación curricular se define como un proceso de contextualización de los procesos de enseñanza aprendizaje (Velásquez, 2022; Herrera et al., 2022) a partir de la flexibilidad curricular (Giannini, 2020) y asegurar así el cumplimiento de los perfiles de egresos.

Con respecto a las experiencias formativas, estas se entienden como sucesos vivenciales que implican las interacciones socio afectivas y la reflexión como piezas claves y canales directos y potenciales del aprendizaje, ya que permiten la toma de conciencia que conlleva al reconocimiento de los “nuevos saberes” y las “lecciones aprendidas” (Red Kipus Perú, 2020).

Es apreciable que el elemento transversal de estos tres constructos es la “reflexión”, cuya práctica se manifiesta en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Desde esta perspectiva, la FID se sustenta en “la práctica reflexiva docente” (Domingo, 2008; 2021) y el “aprendizaje reflexivo” (Medina, et al., 2022).

## Metodología

Se utilizó el enfoque mixto y aplicó una encuesta tipo Likert, que incluyó dos preguntas abiertas a una muestra de 530 estudiantes y 193 docentes de instituciones de educación superior que pertenecen a la Red Kipus Perú.

Se realizó una validación por juicio de expertos y se obtuvo un índice K de 0,9. Asimismo, la validez del instrumento aplicado a docentes fue de 0,90 y la del aplicado a estudiante, de 0,93. Respecto de la confiabilidad, para docentes fue de 0,92 y para estudiantes, de 0,95. Se utilizaron los softwares SPSS versión 28 y Atlas.Ti versión 22.

## Resultados

### Resultados de las adecuaciones curriculares

Los resultados, en cuanto a la percepción de las adecuaciones curriculares, se observa que el mayor porcentaje de los docentes y los estudiantes se ubican en el nivel regular. Desde la perspectiva docente destacan los siguientes indicadores: disposiciones institucionales (97.4%), productos orientados a generar evidencias de aprendizaje (94.8%), integración de las TIC (88.1%) y enfoque de evaluación (80.3%); con respecto



a los estudiantes, los indicadores: productos orientados a generar evidencias de aprendizaje (88.1%), integración de las TIC (83.3%), enfoque de evaluación (83.1%) y disposiciones institucionales (80.7%). Si bien los indicadores son los mismos tanto para docentes como para estudiantes, no obstante, se observa diferencias en el orden de estos, según porcentajes.

Con respecto al análisis cualitativo de las adecuaciones curriculares, se han obtenido como resultado dos categorías emergentes:

- a. Adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la modalidad virtual. En cuanto a los docentes, las adaptaciones estuvieron orientadas al trabajo remoto y su implementación con el uso de las TIC; a las estrategias metodológicas en la modalidad virtual; y a las vinculadas con el desarrollo de habilidades investigativas. Con respecto a los estudiantes también fue una prioridad asumir los desafíos de la modalidad virtual, puesto que tuvieron que adecuarse al aprendizaje remoto, aprendizaje híbrido. Sin embargo, los estudiantes hicieron particular mención a las herramientas de comunicación virtual, lo que demandó el desarrollo de competencias y habilidades digitales.

Adecuación de la evaluación formativa a la modalidad virtual, según docentes y estudiantes, están relacionados a tres aspectos: a) la evaluación formativa síncrona y asíncrona, esto implicó la adecuación de formas y procesos de evaluación que permitieran evaluar las competencias previstas con el uso de las TIC; b) la retroalimentación remota, los docentes afirmaron que en la evaluación formativa se valoró, de manera particular, la retroalimentación y la evaluación personalizada.; y c) instrumentos de evaluación, se evidenció que la lista de cotejo y las rubricas fueron los instrumentos utilizados para implementar la evaluación formativa.

El estudio de Cárdenas (2011) expone que las adecuaciones curriculares se sustentan en una de las principales características del currículo: la flexibilidad curricular (Giannini, 2020). Durante la ejecución de un currículo existen una diversidad de variables que pueden afectar su concreción y demandar de adecuaciones según el contexto, las necesidades de los estudiantes, los recursos, entre otros (Moreno-Rodríguez, 2020; Vinet, 2022; Velásquez, 2022).

El estudio de Moreno-Rodríguez (2020) plantea que ante la pandemia de COVID-19 no se podía esperar un desarrollo curricular normal en una situación anormal; más aún cuando era necesario implementar los procesos formativos en la modalidad virtual de manera inmediata. Las respuestas de las instituciones desde lo manifestado por estudiantes y docentes fue que no se contó con el tiempo suficiente para enseñar y aprender en esta

nueva modalidad, se puso en evidencia que era prioritario el desarrollo de habilidades tecnológicas, el manejo de estrategias metodológicas y de evaluación, así como, contar con recursos; todo lo cual asegurase un óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, se evidenció que el éxito de la modalidad virtual no dependió exclusivamente de una conexión a Internet (Gutiérrez y Espinel, 2021).

Todo lo expuesto ha afectado la FID potenciándola (conducir el proceso enseñanza aprendizaje mediado por las tecnologías) o poniéndola en riesgo (los docentes formadores no contaban con la experiencia o con la capacitación para brindar formación docente en la modalidad virtual).

### Resultados de las experiencias formativas

Respecto a las experiencias formativas analizadas desde la perspectiva de los docentes y estudiantes, según los indicadores, se evidencia que, los docentes perciben como regular el desarrollo de las experiencias formativas en los siguientes indicadores, destacándose el siguiente orden: las interacciones de mediación docente-estudiante (97.9%), la integración de la investigación con la enseñanza (72.5%) y las interacciones de mediación entre pares de estudiantes (66.3%), estos resultados coinciden con la percepción de los estudiantes como un desarrollo regular, destacándose los siguientes indicadores: las interacciones de mediación docente-estudiante (91.7%), la práctica pre profesional docente (86.2%) y la integración de la investigación con la enseñanza (74.6%).

Con respecto al análisis cualitativo de las experiencias formativas, se ha obtenido como resultado la categoría emergente: adecuación de la colaboración socioemocional en la modalidad virtual. Los hallazgos al respecto se vincularon al desarrollo integral de la persona, por lo tanto, la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje se caracterizó por la empatía pedagógica entre los actores de este proceso. El segundo hallazgo se relacionó con el acompañamiento socioemocional en la virtualidad. Finalmente, el tercer hallazgo se asoció a las interacciones docente – estudiante y entre estudiantes.

Tanto docentes como estudiantes perciben que han realizado su mejor esfuerzo, sin embargo, no quedaron satisfechos de las acciones realizadas y de los logros. Con respecto al docente, ellos reconocen su disposición y esfuerzo por responder a las nuevas exigencias, para mantener la comunicación con sus estudiantes y atenderlos (Moreno et al., 2021).

Todo proceso formativo se sustenta en interacciones de mediación entre los actores: docentes y estudiantes y entre pares de estudiantes. Es preciso, entablar el diálogo entre docentes y estudiantes y desarrollar procesos de apropiación en el manejo de las TIC en beneficio de asegurar el encuentro personal y la mediación de aprendizajes (Ampudia y Trinidad, 2021).



La integración de la investigación con la enseñanza es percibida tanto por docentes como por estudiantes como un binomio que potencia el desarrollo del proceso formativo. La investigación formativa es una estrategia que permite implementar la práctica investigativa en el desarrollo curricular y en el posterior ejercicio docente (Espinoza, 2020; Turpo-Gebera et al., 2020; Estrada y Estrada, 2019)

### Conclusiones

Las adecuaciones curriculares fueron una fortaleza de la flexibilidad curricular de las instituciones de la FID, en estas se observó un mayor reconocimiento de la evaluación formativa como elemento clave en la aplicación de estrategias innovadoras y a la incorporación de las tecnologías al proceso de enseñanza aprendizaje. Las experiencias formativas de un contexto atípico, como el de la pandemia, se sustentó en la comunicación y en las interacciones de mediación, las que, a su vez, fueron impulsadoras de sistemas afectivos y emocionales, tan necesarios en la FID.

### Referencias

- Ames, P. y Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En Benavides, M. (Ed.). Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate (pp. 131-177). GRADE.
- Ampudia Rueda, V., & Trinidad Delgado, L. (2021). Formación docente en tiempos de contingencia. La experiencia de la plataforma ENVIA en la UAM-Xochimilco. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 31(78), 211-234. Recuperado a partir de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1028>
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La FID en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17291/LA%20FORMACI%20N%20INICIAL%20DOCENTE%20EN%20CHILE%20DESDE%20UNA%20%20PTICA%20INTERNACIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cárdenas, H. (2011). Referentes teóricos y metodológicos de los docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa: Creencias y prácticas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2).
- De Lella, C. (2003). Formación docente: El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio: Saberes para la Acción en Educación de adultos*, 5, 20-24. [https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio\\_5/decisio5\\_saber3.pdf](https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber3.pdf)

Domingo, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Internacional de Catalunya.

Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva. *Zona Próxima*, (34) 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

Espinoza, E. E. (2020). La investigación formativa: Una reflexión teórica. *Conrado*, 16(74), 45-53.

Estrada, A. D., y Estrada, J. (2019). La investigación formativa desde la transdisciplinariedad, para la reforma del pensamiento dentro de la formación profesional. *Unian des Episteme*, 6(2), 194-216.

Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1-57.

Gutiérrez Chaparro, D. y Espinel Barrero, N. (2021). Educación en pandemia: variables de reflexión, retos y oportunidades. *Educación y Ciudad*, 41, 119-131. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2579>

Herrera, D., Ríos, D., Díaz, C., y Salas, F. (2022). Elaboración y validación de cuestionario sobre la enseñanza y aprendizaje en educación remota. *Educação e Pesquisa*, 48. <https://www.scielo.br/j/ep/a/sxncRrXZ8tD3vw66CMg9bjy/?format=pdf&lang=es>

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco Iesalc). (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.

Maguiña Vizcarra, J. (2022). La formación docente en el marco del bicentenario. Sobre el objeto y contexto de la formación docente actual. En Revilla, D. y Escalante M. (Eds.). *La formación docente en educación superior en el marco del Bicentenario*. 33-38. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Kipus Perú, Red de Formación docente.

Medina-Zuta., P. y Deroncele-Acosta, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610.

Medina Zuta, P., Goñi Cruz, F. F., Gutiérrez Allcaco, K. F., & Huilca Condori, B. J. (2022). Trazabilidad del aprendizaje reflexivo en el entorno virtual durante la pandemia de la Covid-19. *Universidad y Sociedad*, 14(1), 8-18.



Minedu (2021). Marco Estratégico de la Implementación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la Formación Inicial Docente.

Moreno Candil, D., Bravo Verdugo, E., Burgos Dávila, C. Y Grijalva Verdugo, A. (2021). Educación superior y pandemia: estudio piloto del cuestionario de experiencia educativa durante pandemia. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1347. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1347>

Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-6. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12227/12090/>

Pérez Postigo, G. y Vilcatoma Salas, L. (2022). Repensando la formación docente en las facultades de Educación en el contexto del Bicentenario. En Revilla, D. y Escalante M. (Eds.). *La formación docente en educación superior en el marco del Bicentenario*. 19-25. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Kipus Perú, Red de Formación docente.

Red Kipus Perú (2020). *Experiencias formativas en tiempos de pandemia*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://acortar.link/DHkQHI>

Sanz, I., Sáinz, J., y Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. OEI.

Sifuentes de la Cruz, L. (2022). Tendencias de la formación general en la formación inicial docente en las universidades públicas y privadas de Lima. En Revilla, D. y Escalante M. (Eds.). *La formación docente en educación superior en el marco del Bicentenario*. 39-45. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Kipus Perú, Red de Formación docente.

Turpo Gebera, O., Quispe, P. M., Paz, L. C., y Gonzales Miñán, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-19. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215876>.

Velásquez, H. y Maguiña, J. (2022). Las adaptaciones curriculares para el aprendizaje no presencial de los docentes del nivel secundario curricular. *Polo del Conocimiento*, 7(3), 874-890. doi: [10.23857/pc.v7i3.3767](https://doi.org/10.23857/pc.v7i3.3767)

Velásquez, M. A. (2022). Las adecuaciones curriculares realizadas en el curso de desarrollo físico y salud, para mejorar la formación docente inicial en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 2259-2280. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i2.2023](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2023)

Vinet, S., Casablanca, S., & Dari, N. (2022). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(24), 72-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8240152>

**Patricia Medina**

[patriciamedina@redem.info](mailto:patriciamedina@redem.info)

**Edith Soria-Valencia**

[edith.soria@pucp.edu.pe](mailto:edith.soria@pucp.edu.pe)

**Mónica Luz Escalante-Rivera**

[mescalan@unife.edu.pe](mailto:mescalan@unife.edu.pe)

**Jorge Jaime-Cárdenas**

[jorge.jaime@unmsm.edu.pe](mailto:jorge.jaime@unmsm.edu.pe)

**Félix Fernando Goñi-Cruz**

[fernandogoni@redem.info](mailto:fernandogoni@redem.info)

**Yorkys Santana-González**

[yorkisantana@redem.info](mailto:yorkisantana@redem.info)



# Aprendizajes y desafíos de la formación inicial docente en educación ambiental

Raúl Calixto Flores • Universidad Pedagógica Nacional • rcalixto@upn.mx

## Resumen

Este escrito tiene el objetivo de compartir una serie de reflexiones sobre los aprendizajes y desafíos de la formación inicial docente en educación ambiental, en tiempos de postpandemia. A partir de la información obtenida de un estudio realizado con 21 estudiantes normalistas de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología de la Escuela Normal Superior de México y 39 estudiantes universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional, México; en los resultados prevalece la propuesta del cuidado como la principal finalidad de la educación ambiental, se observa la conformación de las representaciones sociales de la educación ambiental para el cuidado; se destaca la importancia de incorporar una ética del cuidado en la formación inicial docente, como un medio para logro de relaciones respetuosas entre los seres humanos, y de éstos con el medio ambiente. Se hace más evidente la importancia de la educación ambiental para sensibilizar, informar, formar y concientizar a las personas sobre las posibilidades de lograr un mundo sustentable a través de un cambio paradigmático de las relaciones entre las sociedades humanas y entre éstas y los ecosistemas naturales.

## Palabras clave

Formación inicial docente, educación ambiental, programas, docentes, estudiantes





## Introducción

La pandemia propició la construcción o el fortalecimiento de las representaciones sociales de la educación ambiental para el cuidado, lo que proporciona una oportunidad pedagógica para fomentar una ética del cuidado en la formación inicial docente.

La educación ambiental en la formación inicial en México, por lo general ha pasado desapercibida y no ha tenido el impacto esperado, por lo que es posible reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos en la pandemia y los desafíos inherentes en una sociedad en que predomina el uso excesivo de los bienes naturales. César Carrizalez en la década de los 80 del siglo ambiental, advertía de la existencia de programas que aparentemente tenían la finalidad de transformar, pero en realidad se dirigían hacia la conservación de las relaciones inequitativas entre los miembros de la sociedad; por ello, hay que trascender a las apariencias, y lograr el desarrollo de propuestas que rebasen la mirada una formación docente tradicional. Se hace necesario recuperar las experiencias de educación ambiental obtenidas en el tiempo de confinamiento por la pandemia. Los aprendizajes se organizan con base a las esferas de relación propuesta por Sauv  (1999) y los desafíos toman en cuenta los planteamientos de la ética del cuidado de Boff (2002). Los futuros docentes pueden contar con un conjunto de elementos que les permitan desempeñar un papel central en la construcción de conocimientos y la formación de una conciencia crítica en sus estudiantes sobre las causas y consecuencias de los problemas ambientales y ayudar en la construcción de acciones, proyectos o alternativas de solución de los problemas ambientales locales y globales.

## Desarrollo

La humanidad se encuentra en el camino del no retorno, donde los cambios ambientales, que en la actualidad son casi imperceptibles para algunos sectores de la población, gradualmente al paso de los años se harán más notorios. De acuerdo a Morin (1998) existe una polícrisis que involucra a los sistemas básicos del planeta; por lo que resulta necesaria la participación de los futuros docentes en la construcción de alternativas pedagógicas que sensibilicen y concienticen a la sociedad sobre el origen y efectos de los problemas ambientales y de sus posibles alternativas de solución. La educación ambiental promueve una mirada crítica ante los problemas ambientales; constituye “un proceso que propone una nueva cosmovisión del mundo, basada en una ética ecosocial, donde las personas desarrollan sus capacidades y aptitudes plenamente y ajustan su actividad a los principios de ecodependencia e interdependencia con la biosfera” (Gutiérrez, 2019, p. 12).

La educación ambiental contribuye a repensar sobre las relaciones de las sociedades humanas con su entorno, a formar una conciencia ambiental y un actuar social ante la crisis civilizatoria del siglo XXI.

La pandemia propició la construcción y/o fortalecimiento de las representaciones sociales de la educación ambiental para el cuidado, lo que proporciona una oportunidad pedagógica para fomentar una ética del cuidado en la formación inicial docente. La cooperación y solidaridad entre ellos, hicieron reforzar aún más las relaciones entre los involucrados en el proceso, se ayudando mutuamente consiguieron amenizar un poco la situación que vivieron en los momentos más difíciles. Es del conocimiento de todos que las relaciones que se establecen en el cotidiano universitario es de fundamental importancia para la formación integral de los estudiantes, una vez que no se aprende apenas con los libros, sino también de forma significativa en el convivir con el otro, en el estar junto, en el compartir de ideas y experiencias y hasta en la administración de las diferencias y conflictos. En esa co-existencia y con-vivencia, en esa navegación y en ese juego de relaciones, el ser humano va construyendo su propio ser, su autoconsciencia y su propia identidad (Boff, 2002, p. 74-75).

Las prácticas de la educación ambiental pueden hacer evidente como la crisis ambiental se manifiesta en la ruptura de los equilibrios ambientales existentes por millones de años en el planeta, la cual se manifiesta de múltiples formas, como ha ocurrido con la pandemia del COVID-19.

## Conclusiones

Los estudiantes han tomado conciencia de que la salud del planeta está interconectada con la salud humana, es necesario plantearse el análisis de los fenómenos, desde una perspectiva integral con lo cual se observen las interconexiones entre el medio ambiente natural y social. En las conclusiones se comparten algunos de los principales aprendizajes y desafíos identificados.

*Aprendizajes.* La pandemia ha dado lugar a una serie de nuevos aprendizajes a la forma de identificarse con uno mismo, con los demás y con la naturaleza. Lo que gradualmente ha permitido revisar los estilos de vida predominantes y la escala de valores con las cuales se toman las decisiones en la vida cotidiana y la selección de las prioridades para satisfacer las necesidades básicas y la propia salud. Estos aprendizajes deben tomarse en cuenta en los tiempos de postpandemia, recuperarse y cultivarse para fortalecerlos. Estos aprendizajes, implican un mejor autoconocimiento, el reconocimiento de cualidades y habilidades, que emergen ante las situaciones inesperadas. Como resultado del confinamiento los jóvenes normalistas han logrado un cambio de actitud con respecto a la valoración de la naturaleza y su conciencia medioambiental. Sin embargo, pocos estudiantes poseen una identidad terrenal, en la cual el ser humano se concibe como parte del medio ambiente. En las representaciones de los estudiantes normalistas, está presente en mayor medida el cuidado a la biodiversidad, sobre el cuidado al medio ambiente, el cuidado de los otros, y de uno mismo, a diferencia de un estudio similar





desarrollado con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (Calixto-Flores y Espejel 2021).

En los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional predominan elementos del cuidado de uno mismo y de los otros, enfatizando la importancia del cuidado de la salud humana, física y emocional. La educación ambiental al proponer el cambio de valores en la sociedad, se constituye como un proyecto político, con un marco axiológico, como base para la generación de diversas estrategias, que impliquen la revisión de los estilos de vida predominantes en cada sociedad. Los valores ambientales pueden ser instrumentales como el respeto al medio ambiente y los que implican un nuevo estilo de vida, o terminales o finales cuando se relacionan con el buen vivir.

La pandemia ha dado lugar a una serie de respuestas emocionales que gradualmente se han incorporado en forma de valores del cuidado en las representaciones sociales de la educación ambiental; en estas condiciones el ser humano se confronta consigo mismo, Sauv  (1999) refiere que se delinea su identidad, se producen cambios de observar al medio ambiente. Pero también se genera el aumento de ansiedad ecológica, entendida como las formas como los estudiantes responden ante la crisis del COVID-19.

**Desafíos.** La educación ambiental adquiere en la actualidad una especial importancia, ante los evidentes cambios ambientales del planeta que afectan la salud de millones de personas y destruyen los ecosistemas naturales, como la desertificación, el cambio climático y la pandemia del COVID-19. La educación ambiental constituye un proyecto formativo, ético y político, necesario en la transformación de las sociedades humanas, para actuar sobre el medio ambiente, conscientes de las implicaciones ecológicas y sociales. En este marco, los futuros docentes con su práctica pedagógica, pueden incidir en la formación de niños, jóvenes y adultos.

La educación ambiental, aún no es valorada en la formación de los docentes, por lo que emergen diversos desafíos, entre otros se encuentran la falta de contextualización de los programas de formación de profesores en educación ambiental; la escasa teorización sobre la educación ambiental y el predominio de métodos tradicionales de enseñanza. Se requiere en los planes de estudio de una dimensión ambiental, para fomentar una mirada integral y compleja sobre el medio ambiente.

Por otra parte, en la formación continua de los docentes existen propuestas aisladas, no existe una planeación integral que actualice en educación ambiental a los docentes en servicio. Se requiere que los futuros docentes logren una apropiación objetiva de los alcances y limitaciones de la educación ambiental, a través de una teorización sobre este campo desde una mirada compleja que deleve las prácticas simuladas de la educación ambiental. En la formación de docentes se requiere construir puentes epistemológicos entre la pedagogía ambiental y la educación ambiental, con los cuales se favorezca la construcción de propuestas metodológicas en las prácticas pedagógicas.

Los futuros docentes pueden contar con un conjunto de elementos que les permitan desempeñar un papel central en la construcción de conocimientos y la formación de una conciencia crítica sobre las causas y consecuencias de los problemas ambientales y ayudar en la construcción de acciones, proyectos o alternativas de solución de los problemas ambientales locales y globales.

### Referencias bibliográficas

- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial.  tica de lo humano, compasión por la Tierra*, Madrid: Editorial Trotta.
- Calixto-Flores, R. y Espejel-Rodríguez, A. (2021). Esferas de relación humana: las voces de las jóvenes universitarias. En Castro, E. (coordinadora) *Lecturas de la fragilidad Educación ambiental y pandemia*, (pp. 229-252). México: Universidad de Guadalajara-Zon mbula
- Carrizales, C. (1986). *La experiencia docente*. México: Línea.
- Gutiérrez, J. (2019). *50 años de educación ambiental: un balance incompleto hacia la educación ecosocial en el Antropoceno*. España: Centro de Educación Ambiental. [https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2019-05-g-bastida\\_tcm30-496628.pdf](https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2019-05-g-bastida_tcm30-496628.pdf)
- Morin, E. (1998). Epistemología de la complejidad. En Fried, D. (compiladora) *Nuevos paradigmas: Cultura y subjetividad*. (pp. 421-453). Buenos Aires: Paidós.
- Sauv , L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador. *T picos*, 1(2), p. 7-27.

**Raúl Calixto Flores**

Universidad Pedagógica Nacional · rcalixto@upn.mx

# La formación inicial docente en la enseñanza y aprendizaje de la biología en tiempos del COVID-19

Raúl Calixto Flores • Universidad Pedagógica • Nacional rcalixto@upn.mx

## Resumen

En este trabajo se comparten los resultados de una indagación realizada con una muestra de 21 estudiantes de una institución formadora de docentes de la Ciudad de México, con el objetivo de delimitar los aprendizajes obtenidos durante la pandemia del COVID-19. La perspectiva de investigación es cualitativa congruente con el enfoque que trata a las representaciones como formas de discurso y derivan sus características de las experiencias narradas por los actores sociales. Cada estudiante es entrevistado dos veces, y solo cuatro estudiantes fueron entrevistados tres veces. Los guiones de la segunda y tercera entrevista se construyeron a partir de las respuestas de los estudiantes a la primera entrevista. En tiempos del COVID-19, los estudiantes detectan como uno de los principales efectos de las alteraciones del medio ambiente por las actividades humanas, la transmisión de enfermedades. No se mencionan otros efectos sociales y económicos como: la migración climática, la pérdida de viviendas y fuentes de trabajo, el hambre y la desnutrición.

## Palabras clave

Formación inicial docente, educación ambiental, biología.





## Introducción

La educación ambiental implica el análisis crítico de las situaciones que se presentan en el medio ambiente, en este sentido se relaciona con el desarrollo de una perspectiva crítica y compleja que analiza la realidad desde las condiciones de diversos subsistemas interrelacionados; el desarrollar la educación ambiental en la formación inicial docente, posibilita formar a los futuros docentes una mirada crítica ante los problemas ambientales y la generación de comportamientos solidarios, reflexivos, participativos y comprometidos con el bien común; en el que se observen las múltiples interrelaciones entre el medio ambiente natural, social y construido.

La formación de docentes en educación ambiental, no implica solo la comprobación y validación de los discursos teóricos, ni las prácticas condensadas, sino el desarrollo de competencias ambientales, que les permitan a los futuros docentes incidir significativamente en la realidad de los problemas ambientales.

Para ello, la formación de docentes en educación ambiental debe hacerse de tal manera que “facilite que sean sus alumnos y alumnas quienes busquen la respuesta a los problemas, que posibilite que aprendan a pensar por ellos mismos” (García, 2004, p. 172). Ante las condiciones de confinamiento interés en este estudio, describir las estrategias implementadas en la formación de los futuros profesores de biología y los aprendizajes obtenidos.

## Desarrollo

En la licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria se incluyen contenidos relacionados con la educación ambiental en varias asignaturas. En los tiempos de la pandemia los estudiantes normalistas continuaron con su formación a distancia, a través de reuniones virtuales y actividades programadas. Las clases se desarrollaron de forma virtual, por lo que no se llevaron a cabo las prácticas de laboratorio y de campo, así como tampoco las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias. Las clases fueron teóricas, utilizando los recursos tecnológicos al alcance de los docentes y estudiantes y generando proyectos, que también se pudieran realizar de forma virtual.

En el plan de estudios de esta licenciatura se incluyen tres cursos estrechamente relacionados con la educación ambiental: en el primer semestre, “Interacciones de los seres vivos”, en el segundo semestre “Efectos antropogénicos” y en el tercer semestre, “Biodiversidad”. Antes de la pandemia, los estudiantes normalistas desarrollan diversos proyectos asociados a la educación ambiental.

“En la escuela normal, en la modalidad presencial, antes de la pandemia mis compañeros del sexto semestre hacían campañas, yo recuerdo una sobre las botellas de plástico, había varios contenedores para juntar botellas y luego venderlas” (Genoveva-1).

Los docentes de esta licenciatura, realizan actividades de educación ambiental con los estudiantes, vinculando las asignaturas con acciones prácticas a favor del medio ambiente. Por ejemplo:

“Antes de la pandemia se realizaban huertos atrás de un edificio, antes estaba muy sucio, pero hicimos la limpieza general, también hicimos lombricomposta, fue muy difícil mantenerla, también hemos hecho colectas de reciclaje, juntando el “pet” alrededor de la escuela, llevándolo a un lugar donde se pueda reciclar (Azucena-2).

Entre los docentes y estudiantes, ante la pandemia emerge la incertidumbre, ya no se podían realizar las actividades que se tenían planeadas.

“Cuando empezó a surgir esto de la pandemia no había mucha comunicación y solamente nos dejaban trabajo, pero solamente de observar un video o algo así, la verdad no me gustó, yo casi me daba de baja porque sentía que no aprendía nada personas (Alma-3).

No solo los estudiantes se sentían inseguros, también los docentes, existía una incertidumbre por la rapidez de los contagios, y las medidas que se tomaban para prevenirlos; la incertidumbre es una fuerza directriz para la construcción de conocimiento y forma parte del proceso (Hartner-Tiefenthaler et al., 2018). En esta incertidumbre se ensayaron otras formas de enseñar y de aprender.

“Yo creo que con esto de la pandemia surgieron herramientas que no conocíamos y nos ayudaron mucho, por ejemplo, yo antes no usaba el Facebook y me di cuenta de que aparecían eventos o conferencias que te invitaban al cuidado del medio ambiente o de conocer a una especie animal en específico” (Jimena-2).

Para muchos el contacto inicial con las tecnologías de la información y comunicación se dio de forma inesperada y difícil, resultando una de las vías más adecuadas para dar continuidad a las clases de las instituciones de educación superior. Situación que vivieron la mayoría de los estudiantes de otras instituciones de educación superior (Bautista, A., Cerna, D., y Romero, R., 2020; Coli, E. Norcia, M., & Bruzzone, A., 2020).

Los estudiantes a través del trabajo a distancia lograron realizar diversos proyectos como los relacionados con el uso del agua (Entre paréntesis se anota el nombre y el número de entrevista).

“Cuando hicimos el trabajo con las mujeres en defensa del agua, aprendimos como los problemas ambientales se relacionan con tantas cosas, como sociales, políticas, y conocer todo lo que se hace para traer agua a la ciudad y cómo se afectan a otras personas” (Yazmín-2).

En la pandemia se observaron en algunas zonas de la ciudad de México, problemas del suministro del agua, en esta actividad los estudiantes lograr desarrollar una visión



más amplia de los aspectos asociados a la extracción, distribución, escasez, desperdicio y consumo del agua, reflexionando su importancia de su cuidado no solo para los habitantes de la ciudad, sino también de las personas que viven en las zonas de donde se obtiene.

“Tuvimos que diseñar un proyecto para analizar una problemática de nuestra localidad, ya sea que hubiera, fugas de agua, deterioros de medios naturales, o para salvar o reparar, aunque no todos se lograron, pudimos analizar el impacto de estos problemas. Lo bueno fue que este trabajo tenía que ir relacionado a nuestras localidades, ya que muchas veces se cree que cuidar el medio ambiente debe estar muy lejos de la ciudad y no es así, se debe dar foco a todos los problemas, cercanos o lejanos” (Fabiola-2).

Este tipo de actividades propician el involucramiento de los jóvenes con los problemas de su entorno, aunque no todos se concluyeron, propiciar un aprendizaje significativo sobre las condiciones existentes del medio ambiente. Una de las actividades más enriquecedoras para los estudiantes fueron los foros de educación ambiental.

“En el semestre pasado, hicimos algo llamado foro virtual y fue una actividad muy linda porque en este foro virtual lo que presentamos era un estado de la república mexicana y estaba dividido por equipos de dos personas y teníamos que preparar una exposición muy buena y teníamos que invitar a nuestros familiares y amigos y también iban a estar los profesores de la normal y yo creo que esa actividad aparte de que fue muy linda nos hizo reflexionar muchísimo y nos hizo valorar también (Carmen-1).

Ante las condiciones de confinamiento, y la oportunidad de trabajar de forma virtual, los docentes utilizan estrategias para generar en los estudiantes la conciencia de la importancia de conocer la biodiversidad. Por lo que algunos estudiantes consideran que un profesor de biología, puede ser un educador ambiental.

“El profesor de biología puede ser un educador ambiental ya que puede poseer las competencias o habilidades de desarrollar estrategias que lleven a los chicos a la reflexión y el análisis sobre estas problemáticas o para favorecer su formación en la educación ambiental (Leticia-2).

En las expresiones de los estudiantes se observa que la complementariedad y el pluralismo son los medios eficaces para apoderarse de un espacio (Maffesoli, 2005), un espacio de confinamiento con una amenaza real (virus SEARS-CoV-2), en el que se reconocen las representaciones sociales de la educación ambiental,

### Conclusiones

En la formación docente en educación ambiental, se ha de valorar el grado en que la pandemia COVID-19 han afectado los aprendizajes sobre educación ambiental y como éstas se vinculan con las prácticas pedagógicas. Los estudiantes normalistas han logrado un enriquecimiento de sus aprendizajes, a partir del reconocimiento de que la

especie humana, es una especie biológica muy frágil, susceptible de dejar de existir si no enfrenta y resuelve los problemas ambientales. La adaptación, mitigación y resiliencia ambientales son estrategias que deben ser desarrolladas en la formación docente, para lograr extender su práctica en las sociedades.

Los especialistas en salud ambiental advierten que, después de la crisis originada por el COVID-19, los habitantes del planeta han de prepararse para enfrentar otras pandemias; pronóstico que lamentablemente, por las condiciones precarias del medioambiente y la situación de pobreza de millares de personas, puede ser una realidad. En consecuencia, es por ello por lo que la educación ambiental debe ser una educación en, para y por la vida.

La salud del planeta está interconectada con la salud humana, es necesario plantearse el análisis de los fenómenos, desde una perspectiva integral con lo cual se observen las interconexiones entre el medio ambiente natural y social.

### Referencias bibliográficas

- Bautista, A., Cerna, D., y Romero, R. (2020). Representación social de la educación a distancia en época de Covid 19, en estudiantes universitarios. *Miradas*, 15(1), 24-34. <https://doi.org/10.22517/25393812.24468>
- Coli, E., Norcia, M., & Bruzzone, A. (2020). What do Italians think about Coronavirus? An exploratory study on social representations. *Papers on Social Representations*, 29(2), 7.1-7.29. <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/index>
- García, E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. España, Díada Editorial.
- Hartner-Tiefenthaler, M., Rotzer, K., Bottaro, G., & Peschl, M.F. (2018). When relational and epistemological uncertainty act as driving forces in collaborative knowledge creation processes among university students. *Thinking Skills and Creativity* 28, 21-40.
- Maffesoli, M. (2005). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México; Fondo de Cultura Económica.



# Aproximaciones teóricas a la política curricular: educar para una nueva ciudadanía: un debate necesario en la postpandemia

Dra. Ileana Vargas Jiménez • Universidad Nacional • ileana.vargas.jimenez@una.ac.cr

## Resumen

El equipo de Perfiles, dinámicas y desafíos del CIDE-Universidad Nacional está llevando a cabo una investigación tipo descriptiva enfoque cualitativo, donde interesa analizar la puesta en práctica de la política curricular vigente del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica: “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”, en la educación general básica y secundaria con el propósito de conocer su impacto en las dinámicas de la gestión, la dimensión pedagógica del estudiantado y del profesorado y cómo estos se llevan a la práctica en las realidades educativas. Se inicia en la primera parte con los referentes teóricos bibliográficos los cuales pretendían responder a preguntas clave *¿Por qué se cree importante enseñar desde la política curricular en un marco de competencias? ¿Cuál es el modelo educativo que se está implementando con la nueva política curricular y hacia qué responde?* Se llevó a cabo un recorrido teórico de la política curricular con el fin de analizarla desde su fundamentación, posteriormente en un segundo momento se presenta la metodología de esta investigación, para ello se efectuaron visitas de campo, entrevistas a directores y directoras escolares de instituciones educativas: colegio y escuela primaria, de diferente procedencia geográfica, lo cual permitió dar respuesta a la pregunta de investigación planteada: *¿Qué peso tiene lo curricular en el quehacer cotidiano del centro educativo desde la opinión del director escolar? ¿Cuáles son los referentes en que se apoyan (directores(as) para plantear cambios curriculares significativos en el centro educativo?* De los resultados de una entrevista y las principales conclusiones destacan que la política curricular es un planteamiento articulado que se estructura de teoría, marco filosófico, componentes metodológicos, es complejo de implementar debido a contradicciones entre esta y los docentes donde al fin y al cabo es en el aula donde se desarrolla la práctica pedagógica.

## Palabras clave

Política curricular, director escolar, investigación.





## Introducción

La ponencia surge como resultado del trabajo conjunto que está llevando a cabo el equipo de investigadoras e investigadores del proyecto Perfiles Dinámicas y Desafíos del CIDE, Universidad Nacional, el cual trata de acercarse a la *Política educativa la persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, implementada por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica en los niveles de primaria y secundaria la cual está vigente desde el año 2017.

Es así como, se plantea una reflexión que surge a partir de un estudio bibliográfico donde interesó indagar ¿cuáles han sido las motivaciones por las cuales se inició con la implementación de una nueva política curricular para los niveles de primaria y secundaria. ¿A qué modelo responde la puesta en práctica de la política curricular desde la dimensión pedagógica?, sin embargo, hay que aclarar que esta ponencia es un avance de la investigación que se está desarrollando actualmente y que finaliza en el 2023, es de tipo descriptivo, enfoque cualitativo. Para ello se inició con una búsqueda de información bibliográfica con los descriptores de política curricular, política docente, qué son competencias y habilidades y cómo fue llevado a cabo la implementación de la política curricular en el Ministerio de Educación. Posteriormente, en la segunda parte de este análisis se inicia con la metodología de este trabajo de investigación donde se seleccionaron las instituciones educativas que participan las cuales son escuelas y colegios ubicados en Alajuela, San José, Heredia y Puntarenas. Para efectos de este análisis solo se presentarán algunos resultados que se están obteniendo con las entrevistas semi estructuradas con los directores de los centros seleccionados.

Los principales objetivos:

- » Indagar bibliográficamente acerca de los fundamentos teóricos que dieron origen a la política curricular Educar para una nueva ciudadanía.
- » Reflexionar acerca de los fundamentos teóricos, epistemológicos, metodológicos que dieron origen a la política curricular y a cuál modelo responde.
- » Analizar la puesta en práctica de la política curricular vigente del MEP, Educar para una Nueva Ciudadanía, desde su dimensión pedagógica en la educación general básica costarricense, II y III Ciclos y Diversificada en la voz de los directores escolares.

## Referente Teórico

Se presentan los principales aportes teóricos de este proyecto de investigación los cuales brindan sustento a la política curricular eje principal de la investigación que se está llevando a cabo no sin antes mencionar al Proyecto Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense: Análisis de la puesta en práctica de la política curricular

vigente desde la dimensión pedagógica en la educación general básica y secundaria del Ministerio de Educación Pública.

El proyecto perfiles nació en el año 2002 y fue planteado con la idea de investigar colectivamente temáticas actuales en educación y que fuera un referente para la toma de decisiones en materia educativa. Lo anterior no ha sido un proceso fácil pues las unidades académicas del CIDE de manera histórica no trabajaban en conjunto y eso fue un desafío muy importante, de manera que se fue articulando un proyecto integrado por un representante de las unidades lo que contribuyó a que esos académicos y académicas fortalecieran sus habilidades en investigación, trabajo en equipo, resolver problemas, generar evidencia científica, entre otros. Y los resultados de los equipos anteriores han sido más que evidentes, libros con sello editorial, artículos científicos, ponencias a nivel nacional e internacional, seminarios con especialistas, incidencia en la toma de decisiones con el Ministerio de Educación, entre otros. De manera bienal se plantea una temática educativa acorde con las necesidades del contexto país y universidad donde se desarrolla la investigación, y es en ese marco que se plantea esta ponencia con la temática de investigación que se está trabajando inter unidades y que abarca 2022-2023.

Las políticas curriculares, tienen implicaciones directas en lo que sucede en los centros educativos y en las aulas, por tanto, influye en el cumplimiento del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en nuestro país. La intención es investigar el diseño, la puesta en práctica, la gestión de dicha política, analizando los componentes que forman parte de la dimensión pedagógica y cómo estos se llevan a la práctica en las realidades educativas nacionales. Esto implica reconocer la administración y gestión curricular por parte del Ministerio de Educación en sus oficinas centrales, regionales y centros educativos, así como valorar la puesta en práctica de la dimensión pedagógica de la política en centros educativos del país. Se trabajará bajo una metodología de investigación descriptiva-explicativa de carácter mixto.

La nueva política curricular la cual está aprobada desde el año 2016 promueve una transformación de la educación costarricense y se denomina “Educar para una Nueva Ciudadanía” está basada en tres pilares: la Educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía digital con equidad social y el fortalecimiento de una ciudadanía planetaria con identidad nacional. Desde esta perspectiva, se muestra un cambio en la visión filosófica y práctica del sistema educativo, y a partir del 2017 se implementa en todas las instituciones la n nueva política educativa y curricular. (MEP, 2016).

Es así como, en el 2021 y con los ajustes y modificaciones requeridas por la pandemia de la COVID 19 del 2020, la política curricular cumple cinco años de ejecutarse, lo que genera una necesidad de hacer una valoración de su puesta en práctica, analizarla y reflexionar sobre su ejecución en los centros educativos del país según criterios del equipo investigador.



Acá es preciso mencionar que al ingresar Costa Rica a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) el cual es un foro compuesto por países representados por los gobiernos de turno, estos se comprometen a trabajar de manera conjunta según ellos a buscar soluciones a problemas comunes, resulta de interés decir ¿por qué interesa tanto que un organismo como la OCDE se preocupe a analizar como:

*Cuestiones que afectan de forma directa a la vida diaria de las personas, como la parte de sus ingresos que destinan a pagar impuestos y seguridad social, el tiempo de ocio del que disfrutan, la calidad de la preparación que los sistemas educativos brindan a sus jóvenes para enfrentarse al mundo moderno y la forma en la que los sistemas de pensiones cuidan a los ciudadanos durante su vejez pág. 4 (OCDE, 20*

Es importante manifestar que la OCDE responde a los organismos económicos internacionales del cual se apoya por ejemplo el Banco Mundial, la Comisión Europea, UNESCO, y sector privado entre otros, además se sabe que la organización brinda asesoría y acompañamiento a los gobiernos de turno en lo que tiene que ver con recomendaciones acerca de políticas públicas donde expresan o añaden que es por el bienestar de sus ciudadanos, y hay que recordar que nuestro país es miembro. De tal forma desde la última década los países miembros de la OCDE inician con la implementación de reformas educativas que se transforman en políticas públicas las cuales se ven reflejadas en los currículums los cuales se transforman en habilidades y competencias. Es interesante rescatar que los países se han ido alineando a los requerimientos que exige la organización y cómo esta desde sus comienzos señalan la necesidad de incorporar las habilidades y competencias las cuales se deben definir en los currículos de educación de los países miembros. Quiere decir, que la política educativa responde a un modelo que señala recomendaciones acerca de cómo debe plantearse la política curricular especialmente si se quiere estar a la vanguardia con el mercado internacional y sus necesidades, de esta forma que nadie quede rezagado. Lo que resulta para Costa Rica y especialmente para su sistema público de educación un desafío enorme. Acá vale la pena preguntarse si el haber tomado la iniciativa desde los gobiernos de turno de ingresar a dicho organismo va a sacar de la crisis al sistema educativo, o podría generar más incertidumbre, dudas, con respecto a la política educativa entre sus principales protagonistas.

### **Política educativa la persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad.**

La política es un documento público, tiene una función estratégica al sustentar una estrategia de estado y establecer marcos referenciales y es desde la educación que se propone avanzar mediante plazos de mediano y largo plazo. Se debe decir que el Ministerio de Educación Pública y en su defecto el Consejo Superior de Educación (2016) aprobó

(...) después de una serie de debates y reflexiones, el Consejo Superior de Educación toma el acuerdo N° 03-65-2016 que dispone la elaboración de una nueva

política educativa con el fin de orientar la educación costarricense en una novedosa etapa de su desarrollo, No obstante, este cambio ocurre después de 23 años de vigencia de la política educativa Hacia el Siglo XXI, promulgada el 8 de noviembre de 1994, mediante acuerdo N° 82-94 y posteriormente se plantea una nueva política educativa, dictada en 2017 y denominada La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad, Educar para una nueva ciudadanía (pág. 1).

Así mismo según se señala en dicho documento oficial del MEP (2016) se estructura de la siguiente manera:

- » Marco normativo.
- » Marco conceptual.
- » Principios y ejes.
- » Los desafíos del siglo XXI.
- » Las orientaciones para una nueva realidad

El primer punto marco normativo hace alusión a los orígenes que dieron pie al establecimiento de la política y que es el Consejo Superior de Educación la instancia que lo aprueba en el marco de su mandato constitucional. En el segundo punto referido a marco conceptual se indica que el paradigma de la complejidad

*(...) en el ámbito educativo, el paradigma de la complejidad permite ampliar el horizonte de formación, pues considera que la acción humana, por sus características, es esencialmente incierta llena de eventos imprevisible que requieren que la persona estudiante desarrolle la inventiva y proponga nuevas estrategias para abordar una realidad que cambia a diario (MEP, pág. 9, 2015).*

El humanismo, se orienta hacia el crecimiento personal y emocional por lo que la educación se centra en la persona, así que cada persona es única, diferente, con iniciativa y necesidades personales con el fin de solucionar problemas. El constructivismo por otro lado trata de maximizar las capacidades e intereses de las personas estudiantes se toma en cuenta las experiencias previas con las propias estructuras mentales de la persona estudiante. El paradigma del racionalismo el cual se sustenta en la razón y las verdades los cuales son principios para el desarrollo del conocimiento válido.

En el punto tres los principios y ejes que son parte de la política educativa toma la calidad MEP (2016) como principio articulador en conjunto con otros principios por ejemplo la inclusión y la equidad, el respeto a la diversidad, a la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, incluyendo las metas educativas que van dirigidas a la formación humana con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores (pág. 10).

Desde este punto de partida se desarrollan **los ejes** que son los encargados de permear las acciones desarrolladas en el ámbito educativo *la educación centrada en la persona*



*estudiante*, donde se establece que todas las diferentes acciones que se tomen desde el sistema educativo deben impulsar su desarrollo en toda su integralidad y que el sistema debe funcionar en pro de la satisfacción de sus necesidades. Un segundo eje plantea *la educación basada en los derechos humanos y los deberes ciudadanos*, cuya meta es que las personas estudiantes tengan la capacidad de asumir estos derechos para alcanzar un mayor cumplimiento y efectividad tanto dentro del ministerio como de la sociedad costarricense, y generar, de ser necesario, cambios en el sistema en función de alcanzar el cumplimiento de estos derechos (MEP, 2016).

El tercer eje *educación para el desarrollo sostenible*, donde el sujeto debe comprometerse a construir sociedades basadas en una integralidad ambiental donde la ecología y protección a la naturaleza deben ser centrales; el eje *ciudadanía planetaria con identidad nacional*, es descrito como “la toma de conciencia de la conexión e interacción inmediata que existe entre personas y ambientes en todo el mundo y la incidencia de las acciones locales en el ámbito global y viceversa” (Robles, pág. 121. 2021).

El quinto eje *ciudadanía digital con equidad social* donde Robles (2021) lo describe como el conjunto de prácticas que busca reducir la brecha social existente por medio de la tecnología, se valora que existe un contexto donde a partir de condiciones sociales hay personas que no cuentan con el acceso suficiente a diferentes servicios básicos; y finalmente el *eje de la evaluación transformadora para la toma de decisiones*, que consiste “en la revisión continua con el fin de identificar los aspectos por mejorar, reconocer y hacer frente de manera positiva a la complejidad de los retos de la contemporaneidad” (pág. 12). De esta forma, los ejes mencionados comprenden la propuesta educativa contemplada partir de su entrada en vigencia en el 2016.

La nueva política curricular del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica articula una serie de orientaciones con el fin de lograr dar respuesta a los desafíos de lo que denominan **una nueva realidad**. Por lo que plantea *cuatro orientaciones* de la siguiente manera: la primera dimensión es la transformación curricular, y de los espacios para la participación y la convivencia en el centro educativo: consiste en la *educación centrada en la persona estudiante y su proceso de aprendizaje* el cual aspira a que el sistema educativo se oriente a un nuevo sujeto social, capaz de trascender el individualismo con el propósito de asegurar una ciudadanía crítica, activa y propositiva ante los nuevos desafíos....

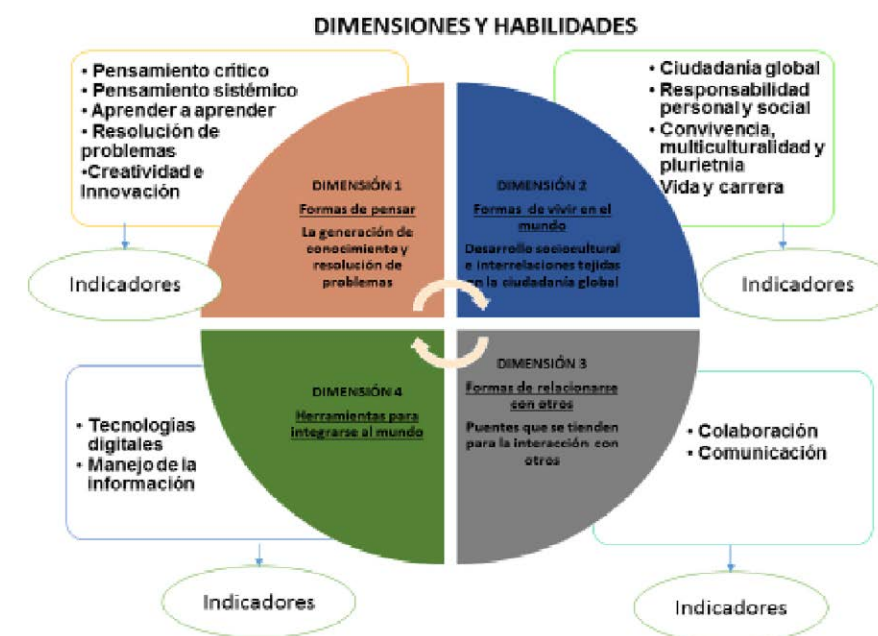
*...los procesos educativos de calidad privilegiarán la centralidad del aprendizaje de la persona estudiante con el fin de asegurar competencias que propicien la comprensión, expresión e interpretación de conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones, para permitirle a la persona estudiante interactuar en forma provechosa en todos los contextos posibles. (pág., 12).*

La segunda orientación dentro de esta dimensión es la denominada transformación profesional docente: papel del personal docente y su formación permanente, la tercera

transformación institucional y la transformación para una gestión educativa orientación es la ciudadanía del siglo XXI las dimensiones se explicarán con más detalle más adelante.

Además de que hace hincapié en la necesidad de incorporar proyectos de multilingüismo que responda a la necesidad país, consolidando las artes, deportes para una formación integral en valores, desarrollo de la capacidad creativa, pensamiento abstracto (MEP, 2016).

Es así como el proceso educativo centrado en la persona el cual no difiera de la política anterior se concibe a partir de las **siguientes dimensiones**: *nuevas maneras de pensar*, el cual trata de potenciar el desarrollo cognitivo de cada persona, *formas de vivir en el mundo*, es la habilidad que conlleva el desarrollo de habilidades y competencias socioculturales *formas de relacionarse con otras personas*, es la referida al desarrollo de habilidades y competencias que favorecen la comunicación, *herramientas para integrarse al mundo*; tales como las tecnologías digitales, manejo responsable de la informaci



**Fuente:** Ministerio de Educación Pública (2015). Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular Educar para una nueva ciudadanía.

La denominada ciudadanía digital e innovación tiene como objetivo disminuir la brecha digital en todo el país. Otra dimensión es la denominada espacios para el vínculo, la convivencia y el desarrollo del potencial de cada persona, acá tratan de incorporar los proyectos curriculares de centros educativos.

Otra dimensión dentro de este planteamiento es el desarrollo progresivo de habilidades y competencias del siglo XXI donde se rescata la universalización de la educación para la





primera infancia, la educación primaria entendida como educación a lo largo de la vida, educación secundaria preparación para la vida, educación técnica que se expresaría como el impulso a la cultura de emprendedurismo. Se menciona también que la educación para personas jóvenes y adultas deben ser atendidas con el fin de asegurar el desarrollo de las ofertas educativas. No escapa a este planteamiento la educación para universitaria para que sea una alternativa de estudio y de inserción laboral, los formadores de profesionales en educación y disciplinas afines se especifica que la rendición de cuentas, los procesos de mejora continua, de auto evaluación y la acreditación de carreras son formas de asegurar la pertinencia del sistema educativo. (MEP, 2016).

La evaluación de los procesos educativos la cual incluirá la auto evaluación, la construcción integrada a los aprendizajes y el desarrollo de habilidades y competencias.

La dimensión denominada **“transformación profesional docente: papel del docente y formación docente”** donde explícitamente el docente es el factor decisivo para la formación integral de los ciudadanos y ciudadanas, por otro lado, el director como líder y planificador del centro educativo bajo su responsabilidad, la formación inicial, el desarrollo continuo de la profesión docente y un modelo de formación permanente el cual debe ser flexible, pertinente, son aspectos de esta transformación.

Otra dimensión a considerar es el denominado **transformación institucional** el cual incluye según documento (MEP 2016) la participación estudiantil, el papel de las familias, la profesión docente desde la perspectiva institucional, el centro educativo como centro de calidad, el nuevo papel de la infraestructura educativa, superar la barrera de la desigualdad, las direcciones regionales educativas, una cultura de rendición de cuentas, una gestión institucional basada en la mejora continua, los sistemas de información basadas en investigación rigurosa, la mejora de la gestión institucional y la flexibilidad en la administración educativa, la inversión educativa, la gestión orientada al desarrollo sostenible.

La última dimensión es la denominada **transformación para una gestión educativa que defina su entorno** donde debe apoyarse la creación de redes regionales, la comunidad educativa abierta y dinámica. El vínculo constructivo entre el sistema educativo y los medios de comunicación social, el diálogo con las organizaciones magisteriales, nuevas alianzas, el entorno internacional y un trabajo coordinado para articular la política educativa con la política pública y finalmente una educación con compromiso y responsabilidad para todos y todas.

Se parte de la premisa que la educación es vista como un derecho humano, por lo tanto, la educación para una nueva ciudadanía se fundamenta en los Derechos Humanos, la cual debe ser desarrollada a lo largo de la vida lo que se pretende entonces es formar personas que se aceptan y se respetan así mismas, respeten a los demás y al medio ambiente; se podría señalar acá que esto es fundamental lo que no debe perderse de vista es el pleno desarrollo de la persona.

Se manifiesta que:

*...el sistema educativo procurará que el proceso educativo se enlace con la realidad social, cultural, ambiental y económica del contexto inmediato, así como del país y la región (pág. 8).*

Tremendo desafío que debe asumir el sistema educativo y todos sus integrantes.

### **¿Cuáles son las impresiones encontradas en el análisis efectuado de la política curricular actual?**

De lo expuesto anteriormente y según el análisis efectuado en los párrafos anteriores es necesario acotar en este apartado algunas impresiones acerca de la política curricular costarricense, el primero es que esta responde a un modelo intencionado y ese modelo es de mercado internacional el cual va dirigido a transformar la enseñanza y aprendizaje, los métodos de enseñanza, la evaluación, incluso la formación profesional que si bien no se mencionó es parte de las intenciones dentro de la nueva política educativa curricular, lo anterior es para que la nueva política curricular pública esté al alcance de las nuevas exigencias y demandas que demanda el mercado internacional.

No se puede obviar que la política curricular planteada refleja a lo que aspira un país especialmente en su sistema educativo con los niños, niñas y jóvenes.

Por otra parte se debe mencionar que también los organismos internacionales que se han mencionado en esta ponencia Banco Mundial, OCDE, UNESCO entre otros, han marcado la ruta a seguir de manera intencionada con la política curricular al demarcar lo de competencias y habilidades, además de favorecer un modelo de mercado económico y social pero desde la incorporación de habilidades conducentes a que el estudiantado sea capaz de lograrlas bajo los sistemas educativos lo cual es acuerpado por los ministerios de educación de los países miembros como se acotó en los antecedentes teóricos de esta ponencia, así como por algunas organizaciones internacionales que señalan que esa es la alternativa para los sistemas educativos donde responda a las necesidades del mercado internacional. Y acá surge la interrogante obligatoria es realmente necesaria: ¿bajo las condiciones establecidas?

Y en eso es coincidente Robles (2021)

*...por un lado, un enfoque donde se posiciona al sistema educativo en función de las exigencias del mercado. Por el otro, un proceso donde desde el sistema educativo se busca contribuir en las necesidades de las personas y las comunidades. Ambos enfoques rozan uno con el otro en sus principios, fines y elementos (pág. 126).*

Así mismo, dentro de este análisis crítico, se menciona de manera reiterativa que para estar a la altura de los tiempos las sociedades deben aceptar y reformar su currículum todo eso está muy bien, el problema es que esos cambios de fondo curricular son sugeridos por instancias internacionales las cuales responden a intereses y demandas de un grupo en particular y eso hay que manifestarlo claro y contundente.



Ante este análisis no se puede dejar de mencionar la posibilidad de contradicción entre lo que establece la política y lo que sucede en las aulas escolares, Robles (2021) lo dice claramente en la siguiente cita y es compartido por esta autora:

*..... existe la posibilidad de encontrar contradicciones reales entre lo establecido en su aprobación y lo que se está realizando desde las aulas en las instituciones; contempla el verdadero rostro de los procesos, ese que se encuentra en la acción diaria dentro de los centros educativos (pág. 126).*

Lo anterior debido a que es en las aulas donde se vive, se tejen, las transformaciones en función de las personas y el proceso educativo tal y como lo dice Robles (2021).

### Metodología

En este apartado se hace hincapié en la metodología implementada en la investigación que se está llevando a cabo y que aún continúa. Aquí interesa señalar el enfoque el cual es cualitativo, la población participante, las técnicas de recolección y el análisis.

### El enfoque

Se selecciona el enfoque cualitativo según Villalobos (2017)

La investigación cualitativa asume que la realidad social está conformada por hechos no lineales y cambiantes, contruidos y reconstruidos por las personas según sus momentos históricos y las tensiones económicas, políticas y sociales del momento pág.283.

Además, según Cascante (2016) el enfoque cualitativo tiene como foco de acción interpretar y comprender diferentes fenómenos sociales.

### Población participante

En cuanto a la población participante del estudio es necesario señalar que se seleccionaron instituciones escolares de las regiones educativas que interesaban a la indagación, Alajuela, San José, Heredia y Puntarenas previo autorización del director regional al cual se le solicitó permiso (anexo) se les explicó en qué consistía la investigación que se está llevando a cabo, posteriormente la dirección regional brindaba las listas de las instituciones las cuales tiene a su cargo, lo que facilitó el contacto para el ingreso y autorización a las entidades escolares, se hizo una selección de institución que cumplieran con los siguientes requisitos:

- » Interés en participar y colaborar.
- » Directores y directoras con experiencia en ser administradores educativos.
- » los docentes con experiencia en la labor didáctica.
- » y estudiantado de las instituciones participantes.
- » Instituciones tanto escuelas como colegios que

A continuación, se presenta la tabla con el nombre de la institución educativa, la fecha de la entrevista de los directores y directoras, y la ubicación.

Tabla de instituciones educativas participantes del estudio

Institución educativa	Fecha de entrevista	Lugar
Liceo Experimental Bilingüe	23-06-2022	Belén
Directora Escuela Finca San Juan Pavas	29 -8-2022	Pavas
Escuela la Carpio.	8-9-2022	Uruca:
Colegio Técnico Profesional San Rafael.	14-10-2022	Poás
Escuela San Juan Norte de Poás.	27-10-2022	Poás
Colegio Técnico Alajuela.	6-10-2022.	Alajuela
Escuela Ana María Guardia Golfito.	29-11-2022	Golfito
Colegio la Casona en San Vito.	30-11-2022	San Vito
Escuela Surik.	1-12-2022	Corredores

**Fuente.** Elaboración propia

Para los efectos de esta ponencia la otra población participante docentes y estudiantado de las mismas instituciones señaladas en la tabla anterior se están analizando.

### Técnicas de recolección

Referentes a las técnicas de recolección de información se utilizó la entrevista semi estructurada con los directores escolares de los centros previamente seleccionados que laboran en centros educativos de secundaria y primaria de la provincia de Heredia, San José y Alajuela. Para la investigación tal y como lo señalan las investigadoras: Vargas, y Vargas (2021).

*.....la metodología de la indagación retoma principios de la investigación cualitativa desde un enfoque naturalista (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) orientado en la indagación de aspectos sociales y educativos con la intencionalidad de comprender los fenómenos y los hechos en estudio dentro de la realidad en que se encuentran inmersos. (pág., 230).*

De tal manera que la entrevista semi estructurada es la opción ya que es necesario dilucidar qué piensan, sienten o perciben las personas participantes acerca de determinado aspecto (Cascante, 2016 pág.86).

Dentro de las consideraciones éticas se conversó con los interesados y se les explicó en qué consistía la investigación, en todas las conversaciones se procede con el consentimiento para grabar las entrevistas.

Dentro de los alcances y limitaciones se están analizando las entrevistas de los docentes, estudiantado, lo que aún no se cuenta con los resultados.



Preguntas iniciales de carácter sociodemográfico:

- » Sexo
- » Edad
- » Lugar de trabajo
- » Puesto laboral
- » Experiencia

En el trabajo de análisis que se llevó a cabo se priorizan los siguientes objetivos: identificar ¿Qué peso tiene lo curricular en el quehacer cotidiano del centro educativo desde la opinión del director escolar?

### ¿Cuáles son los referentes en que se apoyan (directores(as) para plantear cambios curriculares significativos en el centro educativo?

Tal y como se demuestra en el siguiente mapa conceptual se presentan las categorías de color verde que interesaban estudiar (pre establecidas) así como, las subcategorías de color blanco que se desprenden de la categoría tal y como señalan en la figura de abajo. Según Cascante (2016) la entrevista cualitativa es importante dilucidar qué piensan, sienten o perciben las personas participantes acerca de determinado aspecto relativo al fenómeno de estudio (pág. 86).

Con la unidad de análisis se prepararon las entrevistas no sin antes mencionar que las categorías de análisis son los ejes de información del hecho investigado que surgen a partir de los datos que se analizan (Villalobos, 2018).

### Principales conclusiones

- » Al regresar a las aulas luego de la pandemia se debió aplicar plan remedial ya que había un rezago significativo para los directores y directoras eso es totalmente inconveniente. Acá se señala lo que Román (2022) menciona como la principal lección que la pandemia dejó a los países fue que las situaciones extraordinarias demandan acciones extraordinarias (pág. 26). Y se menciona la pandemia como una situación casuística que aún tiene repercusión en las tareas docentes y administrativas.
- » Lo que entro de este análisis y según las evidencias en las instituciones visitadas existe ausencia total de conectividad lo que genera que los equipos docentes, estudiantil y administrativo se desmotiven, ocasionando niveles de frustración, desmotivación ya que luego de jornadas extenuantes en sus lugares de trabajo deben llegar a sus hogares y realizar trabajos que debieron ser realizados en las instituciones, y eso a todas luces es inapropiado.
- » Se retoma una preocupación de Román (2022) ya que es totalmente compartida en el sentido de que este año 2023 será clave en los siguientes aspectos: nive-

lación de los aprendizajes del estudiantado en especial de los más rezagados y de zonas vulnerables, conectividad de banda ancha en las instituciones, contratación idónea y programas robustos de inducción a docentes y directores. Formación profesional continua, inversión en educación, sistemas de información eficaces para la oportuna toma de decisiones, (pág., 26).

- » Se visualiza como un desafío para las autoridades del Ministerio de Educación Pública lo que se plantea como una nueva oportunidad para la educación pública a través de la política educativa, se podría entender que es urgente continuar con los esfuerzos tendientes a la implementación, pero sin dejar de lado la criticidad del docente, del gestor educativo, del estudiantado, con el objetivo de fortalecer el saber pedagógico y respetarse desde la gestión educativa. No obstante, y según el análisis efectuado de esta investigación los principales actores involucrados tal es el caso de los directores escolares no perciben que la política educativa se implemente tal y como se ha mencionado, ya que consideran que a partir de la pandemia hubo un cambio rotundo en el sistema educativo por lo que los directores consideran poco atractiva la implementación de la política curricular tal y como está planteada. La política curricular es un planteamiento articulado que se estructura de teoría, marco filosófico, componentes metodológicos, por lo que es un aspecto complejo que podría no impactar la práctica educativa tal y como se concibe, esto por lo que se demostró en las entrevistas de los directores y directoras escolares.
- » De los resultados de este análisis se trató de acercarse al origen de la política curricular y, por tanto, se considera que el modelo curricular propuesto responde a desarrollar habilidades y competencias en el estudiantado, además pretende la transformación profesional docente puesto que se considera a este grupo de actores como agentes decisivos para la formación integral de los ciudadanos y ciudadanas, por otro lado, el director el cual bajo su responsabilidad es líder y planificador del centro educativo, además la formación inicial, el desarrollo continuo de la profesión docente son aspectos de esta transformación pero se observó que el modelo curricular planteado tiene eminentemente influencia de organismos internacionales como OCDE, UNESCO, entre otros. Lo que preocupa por las intenciones que se están tejiendo al interno de
- » Se debe de mencionar que no hay que olvidar que la educación es un acto político y, por lo tanto, es posible identificar una serie de contradicciones elementales entre lo que se plantea en la Política educativa de la persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad y la realidad práctica dentro del sistema educativo a tres años de su implementación.



## Referencias

- Cascante, R. J. (2016). Investigación en el aula. EUNED, San José, Costa Rica.
- Consejo Superior de Educación (2016). Política educativa la persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. Ministerio de Educación Pública, San José., Costa Rica.
- Costa Rica: El estado de la política docente (2018). Diálogo Interamericano y unidos por la Educación. Primera edición. Estado de la Educación, San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública, (2015). Educar para una nueva ciudadanía Fundamentación pedagógica de la transformación curricular. San José, Costa Rica.
- Organización para la Cooperación y del Desarrollo Económico (OCDE). (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE.
- Organización para la Cooperación y del Desarrollo Económico (OCDE) (2019) Educación y competencia.
- Pinto, C. R. (2012). Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Volumen 60.
- Robles, A. (2021). Del discurso a los hechos: Política educativa del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Revista Ensayos Pedagógicos · 117 Vol. XVI, N.º 1. Enero-junio, 2021 117-140, <http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-1.6>
- Román, I. (2022). Educación: desafíos impostergables para el 2023. tomado de la <https://www.nación.com/opinión/columnistas/> domingo 4 de diciembre.
- Salazar, S. F. (2012). El conocimiento pedagógico del contenido como modelo de mediación docente. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Volumen 554.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación N 55.
- Vargas, I; Vargas, M-C. (2021). Acceso de grupos indígenas a la educación integral: una buena práctica en la formación docente en Costa Rica. Revista Latinoamericana de Derechos Humanos Volumen 32 (2), II Semestre 2021 ISSN: 1659-4304 · EISSN: 2215-4221
- Villalobos, L. R. (2017). Enfoques y diseños de Investigación Social: cuantitativos, cualitativos y mixtos. EUNED, Costa Rica.

Dra. Ileana Vargas Jiménez  
[ileana.vargas.jimenez@una.ac.cr](mailto:ileana.vargas.jimenez@una.ac.cr)



# Valoración de la actualización profesional mediante la utilización de los “módulos pedagógicos para el trabajo docente en territorios indígenas del Cantón de Talamanca”

**Dra. Carol Morales Trejos** • Universidad de Costa Rica, carolgraciela.morales@ucr.ac.cr // **M.Sc. Ericka Jiménez Espinoza** • Universidad de Costa Rica, ericka.jimenez@ucr.ac.c // **Dra. María del Rocío Deliyore Vega r** • Universidad de Costa Ricar • maria.deliyorevega@ucr.ac.cr

## Resumen

El proyecto tiene como objetivo valorar la actualización profesional mediante la implementación de los “módulos pedagógicos para el trabajo docente en los tres territorios indígenas del cantón de Talamanca” que favorezcan una educación intercultural e inclusiva. La creación de los módulos surge del proyecto de extensión docente ED-3430 llamado “facilitando oportunidades de aprendizaje con pertinencia cultural en comunidades indígenas”, que buscaba brindar un acompañamiento y asesoramiento sobre los retos pedagógicos en estos territorios. Para lograrlo, se implementan de los módulos pedagógicos, seguidamente se valora la implementación por medio de un análisis FODA y, por último, se pretende incluir mejoras a los módulos según los hallazgos obtenidos. La metodología empleada corresponde a la investigación-acción, ya que permite que el profesorado sea el protagonista del proceso y, que los módulos no se visualicen de manera rígida; sino que pueden tener modificaciones según las características del contexto. Dentro de los resultados preliminares, se encuentran como aspectos de mejora los ajustes en el formato de los módulos y la diversificación de estrategias didácticas e integración de otros ejes. Por otro lado, se rescata como aciertos la integración de los diferentes actores educativos, la relación teoría-práctica; y el uso de los recursos de la comunidad.

## Palabras clave

Innovación educativa - Recursos educacionales - Gestión educativa.





## Introducción

La creación de los módulos pedagógicos para el trabajo docente en territorios indígenas del Cantón de Talamanca, surge a partir del proyecto de extensión docente ED-3430 llamado “facilitando oportunidades de aprendizaje con pertinencia cultural en comunidades indígenas” el cual, buscaba brindar un acompañamiento y asesoramiento sobre los retos pedagógicos al enfrentar la labor educativa en estos territorios. Para el periodo 2019-2020, se aprueba el proyecto y se realiza el proceso de actualización profesional con el primer grupo de 17 personas educadoras, cuyos proyectos dentro del curso beneficiaron, aproximadamente, a 400 personas estudiantes, docentes, asesores regionales, padres, madres de familia y/o personas encargadas.

Para el 2020 debido a la pandemia por COVID-19, se decide llevar a cabo los objetivos mediante la creación de tres módulos educativos asociados a las áreas de actualización del proyecto y así, poder emplear la modalidad de educación a distancia que el Ministerio de Educación Pública estaba empleando. En junio del 2020, se crean los módulos a partir de los resultados sistematizados de la primera experiencia de actualización del 2019 en Talamanca, Limón Costa Rica. Las áreas o ejes de los módulos desarrollados son: el rol orientador de la persona docente; la educación intercultural y, la educación inclusiva. Cada módulo contiene un apartado con teoría que invita a la activación de conocimientos previos, un apartado con ejercicios de reflexión sobre el posicionamiento de la persona docente y, un apartado que contiene estrategias didácticas asociadas a las temáticas abordadas, y que se pueden aplicar con diferentes poblaciones.

El material de los módulos pedagógicos fue entregado a 50 personas profesionales en educación, con el fin de que consulten y apliquen los módulos. Esto hace que se vuelva relevante, y pertinente, dar seguimiento al uso del material. Por lo tanto, el presente proyecto tiene como objetivo valorar la actualización profesional mediante la implementación de los “módulos pedagógicos para el trabajo docente en los tres territorios indígenas del cantón de Talamanca” que favorezcan una educación intercultural e inclusiva. Para lograrlo, se estable la implementación de los módulos pedagógicos, seguidamente la valoración de la implementación por medio de un análisis FODA y, por último, se pretende incluir mejoras a los módulos según los hallazgos obtenidos; esto debido a que es una investigación en curso.

Este proyecto se sustenta, principalmente, en la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO, la cual busca una educación de calidad, igualitaria y que promueva las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas. Según Alvarado (2016), en ocasiones la educación formal invisibilizan la diferencia y genera la exclusión de los sistemas educativos y sociales; por lo que se vuelve una necesidad el educar, y proyectarse a un mundo social que considere tanto la diversidad humana, como su unicidad.

En el contexto costarricense, el Ministerio de Cultura y Juventud (2013), en su Política Nacional de Derechos Culturales 2014-2023, expresa la necesidad de fomentar el ejercicio de los derechos culturales, como parte de los derechos humanos esenciales y dinamizadores del desarrollo; por lo que el Estado está obligado a garantizar estos derechos, así como a promover la cultura y la diversidad cultural como fuente de desarrollo social, humano y económico. Sin embargo, en la educación rural, y específicamente en territorios indígenas, aún existen barreras en el acceso a la educación, y en su concepción como herramienta de acenso socio-económico en igualdad de condiciones.

En este sentido, resulta importante que las personas docentes tengan acceso a nuevas formas de mirar y atender algunas posibles necesidades de las personas jóvenes de comunidades indígenas, principalmente al encontrarse en un contexto educativo cada vez más variado y, del mismo modo, hacer partícipe a la mayoría de los agentes educativos para poder abarcar de manera pertinente, los múltiples retos en el proceso educativo. Estos aspectos son los que se pretenden fomentar desde la implementación de los módulos pedagógicos por lo que, a continuación, se describe el desarrollo del presente proyecto de investigación.

## Desarrollo

Para lograr que los módulos pedagógicos el trabajo docente en territorios indígenas desde la equidad y la inclusión, es importante partir de una reflexión teórica enfocada en la Educación Intercultural como principio básico para el abordaje de la diversidad cultural.

La educación intercultural y su aplicación es un aspecto fundamental en el sistema educativo. De acuerdo con Ortega (2013), el sistema educativo es un espacio propio de la pedagogía de la diversidad, que busca superar una visión limitada al conocimiento de las costumbres, estilo de vida y tradiciones de los grupos minoritarios; con el fin de resaltar la necesidad del respeto a las otras formas culturales, a la convivencia entre culturas y al reconocimiento del otro por lo que es, independientemente de la forma cultural en la que éste se exprese.

Siguiendo esta línea, Leiva (2010) citando a Aguado (2003) recalca que la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo. Por lo tanto, esta educación busca la “(...) erradicación de procesos de exclusión social, bajo un marco de equidad, respeto, justicia e igualdad de oportunidades” (Brenes, Herrera, Méndez, Morales y Rodríguez, 2019, p. 2). Morales (2015) señala que, “las nociones y principios de la educación intercultural presentes en la práctica pedagógica, se asocian principalmente a generar espacios para el diálogo, la escucha, experiencias de trabajo colaborativo, de debate



de ideas y criticidad, motivación y reflexión hacia el logro de metas y la importancia del respeto” (p. 65).

Ahora bien, Brenes et al. (2019) mencionan que un principio de la educación intercultural es “el intercambio y la interacción entre el Yo y el Otro” (p. 2); aspecto que le confiere relevancia a la reflexión respecto a la otredad. En este sentido, según Casco (2015) hablar de educación y el Otro hace referencia al proceso de enseñanza que no reduce al otro, sino que lo considera y lo reconoce como existente. La finalidad de la educación desde la otredad, es implementar un cambio verdadero en las prácticas educativas y pedagógicas para que exista un diálogo auténtico que erradique la división de lo que es nuestro y lo que es de “otros” y así, evitar la “exclusión y “olvido” de los otros y las otras (Vargas, 2016), elementos que enriquecen la mirada y el abordaje desde la interculturalidad.

Según Casco (2015) y Vargas (2016), una educación desde la otredad requiere de un lenguaje y una comunicación entre educadores – educandos que sea auténtica, pedagógica y didáctica, además, que permita siempre la interacción entre ambas partes, ya que solo de este modo podrá darse un conocimiento provechoso y significativo. Este aspecto es de suma importancia ya que permite plantear las acciones a seguir para cumplir con el objetivo del proyecto.

Desde una reflexión metodológica, se considera imprescindible que el profesorado tenga un papel activo durante todo el proceso, por lo que la metodología empleada en el proyecto parte de un estudio de tipo naturalista orientado a la práctica profesional de corte cualitativo; empleando como acercamiento la investigación-acción (Rodríguez, Gil y García, 1996), ya que permite que las personas docentes sean las protagonistas del proceso y, que los módulos no se visualicen de manera rígida; sino que pueden tener modificaciones según las características del contexto.

Esta propuesta considera un plan de acciones concretas con el fin de atender los propósitos plasmados en los objetivos y las metas del proyecto; por lo tanto, las acciones se organizaron de la siguiente manera:

- » Entrega del material “módulos pedagógicos para el trabajo docente en territorios indígenas del Cantón de Talamanca” por medio de talleres con las personas docentes, en coordinación con la dirección Regional Sulá según los territorios. En total, se entregó el material a docentes de tres territorios indígenas: Cabécar, Kekoldí y Bribri.
- » Visitas coordinadas por centros educativos posterior a la entrega del material, en donde se atienden las acciones de valoración FODA según las vivencias del profesorado y la implementación de los módulos pedagógicos. La estrategia del FODA permitió explorar:
- » Principales aciertos de los módulos pedagógicos y beneficios obtenidos.

- » Otros espacios y/o poblaciones con las que se podrían aplicar el material pedagógico.
- » Elementos del material que se deben revisar y replantear porque no funcionan, o porque no se consideran pertinentes.
- » Amenazas o riesgos del material y su aplicación.
- » La última fase corresponde a la articulación de las valoraciones realizadas por las personas participantes en el FODA y así, plantear aquellos ajustes que requieren los módulos pedagógicos para que el material sea cada vez más pertinente y acorde a las necesidades de la población.

Al ser un proyecto que aún se encuentra en curso, los resultados o hallazgos obtenidos se presentan de manera preliminar. Sin embargo, la sistematización de la valoración por medio del FODA ha permitido identificar aspectos significativos para la investigación. En un primer lugar, como parte de las fortalezas o aciertos de los módulos, se encuentra la integración de la teoría y la práctica como herramienta para las personas docentes ya que les permitió adquirir conocimientos de manera actualizada y contextualizada. La consideración del contexto y de la población participante fue otro aspecto señalado como acierto ya que, para el profesorado, fue importante que se tomara en cuenta la participación del personal del territorio.

Del mismo, los módulos pedagógicos favorecen el trabajo colaborativo entre estudiantes – docentes – familias – comunidad, lo que fortalece la educación inclusiva, la calidad educativa y la educación intercultural al reconocer el valor de la diversidad cultural presente en el aula. Por otro lado, como aspectos de mejora se ha ido identificando los ajustes en el formato de los módulos, principalmente en el diseño y presentación de la información. También, las personas participantes señalan la diversificación de estrategias didácticas para mayor adaptación a los contextos e integración de otros ejes, como el de salud mental para personal docente.

### Conclusión

A lo largo de las acciones realizadas para la valoración de los módulos pedagógicos para el trabajo docente, se ha podido apreciar que el proyecto es una oportunidad de mejora continua para la práctica pedagógica desde la investigación acción, aspecto que genera nuevo conocimiento práctico que articula, de forma pertinente, la teoría de manera contextualizada y situada en territorios indígenas.

Por otro lado, estos módulos no tienen un único contexto de aplicación, sino que posee una apertura para que sean llevados a diferentes escenarios y así, se trabaje la interculturalidad y la inclusión con los diferentes actores sociales. Para las personas que realizaron la valoración, los módulos pedagógicos pueden llevarse a cabo desde los



espacios educativos, hasta grupos comunales e instituciones públicas y privadas; dando la oportunidad de ampliar el alcance del proyecto.

Al trabajar desde el enfoque de la interculturalidad, es importante mostrar apertura hacia la diversidad presente en los espacios en los que se trabaja. Por lo que contar con este proceso de valoración permite que el material desarrollado se mejore, esto con el fin de que tenga la flexibilidad de ajustarse a los diferentes contextos, poblaciones y realidades educativas en las que se desenvuelven las personas docentes que lo ponen en práctica.

### Referencias

Aguado, T., Gil, I. y Melero, H. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24 (2), pp. 1 - 21. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.131>

Alvarado, K. (2016). Cultura de paz en la escuela: Retos para la formación docente. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 27 (2), 239 – 255. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/8943/10504>

Brenes, J., Herrera, Y., Méndez, F., Morales, C. y Rodríguez, I. (2019). Intervención desde orientación para el reconocimiento de la diversidad: Consideraciones interculturales en el espacio escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 19 (1), pp. 1 - 30. DOI: 10.15517/aie.v19i1.35707

Casco, M. (2015). Hacia una “Pedagogía de la Otredad”. Un ensayo sobre la relación entre maestros y alumnos desde los aportes de Emmanuel Lévinas. [https://www.academia.edu/24688277/Hacia\\_una\\_Pedagog%C3%ADa\\_de\\_la\\_Otredad.\\_Un\\_ensayo\\_sobre\\_la\\_relaci%C3%B3n\\_entre\\_maestros\\_y\\_alumnos\\_desde\\_los\\_aportes\\_de\\_Emanuel\\_L%C3%A9vinas\\_1\\_2](https://www.academia.edu/24688277/Hacia_una_Pedagog%C3%ADa_de_la_Otredad._Un_ensayo_sobre_la_relaci%C3%B3n_entre_maestros_y_alumnos_desde_los_aportes_de_Emanuel_L%C3%A9vinas_1_2)

Ministerio de Cultura y Juventud. (2013). *Política Nacional de Derechos Culturales 2014 – 2023*. [https://mcj.go.cr/sites/default/files/2019-12/politica\\_nacional\\_de\\_derechos\\_culturales\\_2014\\_-\\_2023.pdf](https://mcj.go.cr/sites/default/files/2019-12/politica_nacional_de_derechos_culturales_2014_-_2023.pdf)

Morales, C. (2015). Nociones y Principios de la Educación Intercultural Presentes en Prácticas Pedagógicas Realizadas en Contexto de Interacción Juvenil Rural de la Región Metropolitana (Chile). Universidad de Costa Rica, 47, pp. 59 - 70.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 256, pp. 401 - 442.

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

Vargas, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14 (17), pp. 205 - 228.

Dra. Carol Morales Trejos ·

[carolgraciela.morales@ucr.ac.cr](mailto:carolgraciela.morales@ucr.ac.cr)

M.Sc. Ericka Jiménez Espinoza

[ericka.jimenez@ucr.ac.c](mailto:ericka.jimenez@ucr.ac.c)

Dra. María del Rocío Deliyore Vega r

[maria.deliyorevega@ucr.ac.cr](mailto:maria.deliyorevega@ucr.ac.cr)





# Coherencia entre planes de estudio de formación docente de universidades públicas y privadas y las Políticas Educativas en Costa Rica

Ana Lupita Chaves Salas • lupitachaves@gmail.com // Helvetia Cárdenas Leitón • hcardena19@gmail.com  
Julieta Castro Bonilla • julietacastrob@gmail.com • Universidad de Costa Rica

## Resumen

Esta ponencia presenta el resultado de una investigación cuyo propósito fue determinar si los planes de formación de docentes de Educación Preescolar, Primaria y algunas carreras de Educación Secundaria (Matemática, Español, Ciencias e Inglés) de tres universidades públicas y tres privadas son coherentes con la Política Curricular *Educar para una nueva ciudadanía* y la Política Educativa *La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, aprobadas por el Consejo Superior de Educación (CSE). Se realizó un estudio mixto con un enfoque socio-crítico naturalista, y exploratorio. Los resultados mostraron que las universidades públicas incluyeron el análisis reflexivo y crítico de la Política Educativa y de la Política Curricular en los planes de estudio de las carreras de Educación y presentaron mayor coherencia con estas que las universidades privadas. Así mismo se evidenció que las carreras acreditadas son congruentes con las políticas y que tanto las coordinadoras de planes como el profesorado de universidades públicas y privadas las conocían e indicaron que estas forman parte de los planes de estudio de formación docente y que las universidades públicas en su mayoría tienen los planes de estudio acreditados y reacreditados.

## Palabras clave

Política Educativa, Formación inicial de docentes, Planes de estudio.





## Introducción

El Consejo Superior de Educación (CSE) con el propósito de ofrecer una educación acorde con las necesidades del mundo moderno, aprueba en el 2016, la Política Curricular: *Educación para una nueva ciudadanía*, y en el 2017, la Política Educativa *La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, con base en dichas políticas se actualizaron y aprobaron cuarenta y dos nuevos programas de estudio de las materias básicas de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria mediante los cuales se pretendía ofrecer al sistema educativo una educación acorde con las nuevas políticas y exigencias del contexto actual.

En Costa Rica, la formación inicial, es decir, en el nivel de bachillerato universitario, de las personas docentes está a cargo de las universidades públicas y privadas. Existen en nuestro país cuarenta y una universidades entre públicas y privadas que preparan docentes, de ellas cuatro son públicas y cuentan con el mayor número de carreras de Educación acreditadas y reacreditadas.

Cabría pensar, entonces, que habiendo tantas universidades y órganos ligados a la formación de docente, y siendo el Ministerio de Educación Pública (MEP) el principal empleador de las personas graduadas en el área educativa, resulta lamentable que no existen vínculos sólidos entre esta institución y las universidades públicas y privadas que brindan la formación inicial de docentes.

Por otra parte y en la búsqueda de una respuesta se planteó la siguiente interrogante: ¿cuál es la coherencia entre los planes de estudio de las carreras de formación inicial de docentes de las carreras de Educación Preescolar, Educación Primaria y algunas carreras de Educación Secundaria (Matemática, Español, Ciencias e Inglés) con los planteamientos de la Política Educativa y la Política Curricular aprobadas por el Consejo Superior de Educación en el periodo 2016-2017? y además, como objetivo general se planteó analizar la congruencia entre los planes de estudio de formación inicial de docentes, impartidos por dos tipos de instituciones a saber: tres universidades públicas y tres universidades privadas vinculadas con las carreras de Educación Preescolar, Educación Primaria, y algunas carreras de Educación Secundaria (Matemática, Español, Ciencias e Inglés), con la Política Curricular (2016) y la Política Educativa (2017) aprobadas por el Consejo Superior de Educación (CSE).

Se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Comparar la política curricular y la política educativa (2016 y 2017 respectivamente) y los planes de estudio de Educación Preescolar, Educación Primaria y algunas carreras de Educación Secundaria (Matemática, Español, Ciencias e Inglés), de las universidades públicas y privadas seleccionadas para este estudio.
2. Analizar el criterio u opinión de las personas encargadas de la formación de docentes

sobre inclusión y articulación de las políticas educativas con los planes de estudio. Conviene indicar que la ponencia se estructuró con base en los resultados de una investigación realizada durante los años 2021 y 2022.

## Reflexión teórica

Política Curricular en el marco de la visión “*Educación para una nueva ciudadanía*”

Esta política curricular, según el (Ministerio de Educación, 2016, p. 11), fue aprobada por el Consejo Superior de Educación en el acta 44 del 17 de noviembre del 2016. Se basa en los derechos humanos y los deberes ciudadanos “como un proceso integral que se desarrolla a lo largo de la vida”. Su propósito es educar para el ejercicio de una nueva ciudadanía en el siglo XXI.

### Política educativa “*La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*”

El Consejo Superior de Educación aprobó la política educativa: *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, documento que se encuentra en el acta # 64 del 13 de noviembre del 2017. Tiene como marco filosófico y conceptual el paradigma de la complejidad, el humanismo y el constructivismo social, cuyo eje principal, la persona, quien puede ser transformadora de la sociedad al tomar un papel primordial como centro del proceso educativo.

### Formación inicial de Docentes

Se trata de formar docentes con los saberes, las competencias, las habilidades y las destrezas necesarias para lograr que sus estudiantes aprendan de forma autónoma en contextos de cooperación y construcción colectiva del conocimiento, que aprendan a valorar, criticar, a tener criterio propio, a investigar, a manejar creativamente las tecnologías, a argumentar con fundamento, a convivir en un mundo cambiante, diverso y plural (Martínez, 2016) respetando los derechos humanos, ejerciendo una ciudadanía activa en busca del bien común y responsable con el desarrollo sostenible del planeta.

## Metodología

La investigación se enmarcó como un estudio mixto que incluyó el método socio-crítico naturalista y el exploratorio.

Para esta investigación se estudiaron los planes de estudio de formación de docentes, vigentes, de Educación Preescolar, Educación Primaria y algunas carreras de Educación Secundaria (Matemática, Español, Ciencias e Inglés) de tres universidades públicas, a las que se les asignó los códigos A, A1, B y C: la A1 corresponde a una de las sedes de la universidad A, cuyos planes de estudio de las carreras analizadas son propios, para el caso de B y C, las sedes de dichas casas de estudio trabajan con los mismos planes de estudio



y tres universidades privadas, identificadas como D, E y F.

Formaron parte del estudio 77 personas, entre coordinadoras y docentes que ofrecen los cursos relacionados con currículum, didácticas, práctica docente, entre otros, de las seis carreras de educación seleccionadas para la investigación de las universidades elegidas (tres públicas y tres privadas con mayor trayectoria a nivel nacional).

Para conocer el criterio de las personas coordinadoras de carreras y docentes de las universidades, se diseñó un cuestionario con base en las categorías y subcategorías de análisis establecidas.

Para el procesamiento de la información se definieron cinco categorías con subcategorías de análisis:

1. Fundamentos de la Política Curricular: Derechos Humanos y Deberes Ciudadanos
2. Ejes y principios que conducen a la transformación curricular: Educación para el desarrollo sostenible, Ciudadanía digital con equidad social y Desarrollo de una ciudadanía planetaria con identidad nacional,
3. Retos para la transformación curricular: Formación continua de la comunidad, Mediación pedagógica propicia para construir conocimientos, Fomento de ambientes de aprendizaje diversos y enriquecidos, Evaluación formativa y transformadora,
4. Dimensiones y habilidades: Maneras de pensar, Formas de vivir en el mundo, Formas de relacionarse con otros, Herramientas para integrarse al mundo.
5. Marco Filosófico de la Política Educativa: Complejidad, Humanismo y Constructivismo Social.

La información se analizó mediante la triangulación de técnicas con los datos obtenidos del análisis documental de los planes de estudio de cada carrera por universidad y los resultados del cuestionario aplicado a personas coordinadoras de carreras y docentes universitarios. Esta información se contrasta con la teoría sobre la temática bajo estudio, de esa manera se obtuvieron los resultados de la investigación.

### Discusión y Conclusiones

Las conclusiones de la investigación se organizan con base en los objetivos planteados en este estudio:

Congruencia entre los planes de estudio de formación de docentes con la Política Curricular: Educar para una nueva ciudadanía

- » Los planes de estudio de formación de docentes de las universidades públicas A, A1, B y C presentan coherencia, en buena medida, con los Derechos Humanos y

Deberes Ciudadanos, fundamento teórico y principios básicos de la Política Curricular: Educar para una Nueva Ciudadanía, en menor medida, las universidades D, E y F.

- » Los Ejes y principios que conducen a la transformación curricular: Educación para el desarrollo sostenible, Ciudadanía digital con equidad social y Desarrollo de una ciudadanía planetaria con identidad nacional, se evidencian en las carreras de las universidades públicas, en tanto que en las de universidades privadas no hay presencia significativa.
- » Las carreras bajo estudio de las universidades públicas A y A1, B y C son coherentes con los Retos para la transformación curricular: Formación continua de la comunidad, Mediación pedagógica propicia para construir conocimientos, Fomento de ambientes de aprendizaje diversos y enriquecidos, Evaluación formativa y transformadora. No así las carreras de las universidades D, E y F.
- » Las habilidades de las Dimensiones: Maneras de pensar, Formas de vivir en el mundo, Formas de relacionarse con otros, Herramientas para integrarse al mundo de la Política Curricular, se presentan de forma parcial, pero en mayor medida en los planes de estudio de las universidades públicas que en los planes de estudio de las privadas.

Congruencia entre los planes de estudio de formación de docentes con la Política Educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad

- » Las Universidades Públicas presentan coherencia, en un alto porcentaje, con las fuentes filosóficas de la Política Educativa Complejidad, Constructivismo Social y Humanismo, sobre todo con este último, no así las carreras de las universidades privadas.

Se concluye además, que:

*Criterio de las personas encargadas de la formación de docentes sobre inclusión y articulación de las políticas educativas con los planes de estudio*

Las personas docentes y coordinadoras de las carreras de Universidades Públicas y Privadas conocen la Política Educativa y la Política Curricular, al señalar que estas deben ser consideradas en la formación de docentes y afirman que se incluyen en los cursos de los planes de estudio.

Con estos hallazgos se pretende entregar a la sociedad costarricense un panorama real de la formación inicial de las carreras en estudio, por parte de universidades públicas y privadas, para la toma de decisiones en relación con las políticas vigentes aprobadas por el Consejo Superior de Educación y que involucran el accionar del SINAES y el CONESUP y la ingente necesidad de establecer realmente un examen de idoneidad que garantice



la formación inicial de las personas profesionales en educación para su contratación.

Son muchos los retos que tiene el país en el campo de la formación inicial de docentes. Numerosos estudios coinciden en que en el mejoramiento de la calidad de la educación es determinante el trabajo de las personas profesionales en educación, las cuales deben contar con la vocación, los conocimientos, los saberes, las actitudes y las habilidades para la formación de futuras generaciones que contribuyan a la construcción de sociedades democráticas, respetuosa de los derechos humanos, consciente de los deberes ciudadanos y comprometidas con el desarrollo humano y sostenible de nuestro mundo

## Referencias

**CONARE (2012)** *Compendio Leyes, Decretos y Convenios de la Educación Superior Universitaria Estatal de Costa Rica*. San José: Consejo Nacional de Rectores.

**CONARE (2017)** Programa Estado de Nación. Sexto Informe del Estado de la Educación. San José, Costa Rica.

<https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/665>

**CONARE (2019)** Programa Estado de la Nación. Octavo Informe del Estado de la Educación. San José, Costa Rica.

<https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7773>

**CONESUP (s.f.)** *Formulario de apertura de carrera*. San José: Departamento de análisis técnico y curricular. Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada. Ministerio de Educación Pública.

**Consejo Superior de Educación (2016)** Política Curricula: Educar para una nueva ciudadanía.. San José, Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>

**Consejo Superior de Educación (2017)** Política Educativa. La persona como centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. San José, Costa Rica. [http://cse.go.cr/sites/default/files/documentos/folleto\\_politica\\_educativa.pdf](http://cse.go.cr/sites/default/files/documentos/folleto_politica_educativa.pdf)

**Costa Rica (1953)** Ley 1581 Ley Estatuto de Servicio Civil. <https://www.tse.go.cr/pdf/normativa/estatutodeserviciocivil.pdf>

**Costa Rica (2020)** Ley 9871. Modificación de artículo 55 de Ley Estatuto de Servicio Civil <https://www.presidencia.go.cr/comunicados/2020/07/sancionada-ley-que-establece-examen-de-idoneidad-como-requisito-de-ingreso-a-la-carrera-docente/#:~:text=Este%20lunes%2C%20fue%20sancionada%20la,ingreso%20a%20la%20carrera%20docente.>

**Costa Rica (2022)** Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación. [https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/8075/CIAP\\_MNC\\_CE\\_Marco\\_nacional\\_cualificaciones\\_carreras\\_educacion\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/8075/CIAP_MNC_CE_Marco_nacional_cualificaciones_carreras_educacion_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**Fernández y Del Valle (2017)**. Factores explicativos de la reducción de la pobreza por la línea de ingreso y de la pobreza multidimensional en Costa Rica del año 2015 al 2016: un estudio de panel <https://hdl.handle.net/20.500.12337/1092>

**Lentini y Román (2018)**. Costa Rica: el estado de políticas públicas docentes. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/7780>

**Ministerio de Educación (2016)** Política curricular: Educar para una nueva ciudadanía. San José, Costa Rica. En <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>

**Vaillant, D. (2018)** *Resultados de la primera convocatoria sobre innovaciones prometedoras en formación docente*. Buenos Aires: PREALC <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1425/Resultados%20de%20la%20primera%20convocatoria.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consultado 20 de junio 2020.

**SINAES (2022)** SINAES. Acreditación de Calidad. *Lista de Carreras y Programas con Acreditación Oficial*. San José: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. En <https://www.sinaes.ac.cr/acreditaciones/>.

**Soto, R. (1995)**. *Propuesta para un modelo curricular flexible*. Perfiles No1. 103-111 [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista85\\_S2A4ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista85_S2A4ES.pdf). Consultado 20 de junio 2020

Ana Lupita Chaves Salas

[lupitachaves@gmail.com](mailto:lupitachaves@gmail.com)

Julieta Castro Bonilla

[julietacastro@gmail.com](mailto:julietacastro@gmail.com)



# Reflexiones acerca de la formación para la docencia universitaria desde una perspectiva de género

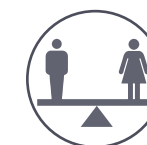
Jacqueline García Fallas • Universidad de Costa Rica • jackeline.garcia@ucr.ac.cr // Annia Espeleta Sibaja  
Universidad de Costa Rica • annia.espeleta@ucr.ac.cr // Nazira Álvarez Espinoza • Universidad de Costa Rica  
nazira.alvarez@ucr.ac.cr

## Resumen

Se presentan reflexiones pedagógicas acerca de la formación que debería recibir el profesorado en educación universitaria para promover espacios educativos desde una perspectiva de género, las cuales emergen de la investigación: **“Cultura académica desde la experiencia de mujeres docentes e investigadoras de la Universidad de Costa Rica. Un estudio de casos”, No. 724-B8-305**. Este proyecto continuó una línea del Instituto de Investigación en Educación sobre la historia y el desarrollo de la vida académica y profesional de mujeres docentes e investigadoras en la Universidad de Costa Rica. Los aportes se centran en fortalecer la educación en derechos humanos, transversalizar la perspectiva de género y valorar los procesos de incorporación de dicha perspectiva en el currículo universitario, como estrategia para dar seguimiento a la vinculación de dicha perspectiva en los espacios de formación. Esta estrategia se basa en tres criterios: sensibilización, apropiación y emancipación, la cual emerge del acercamiento dialógico con las mujeres participantes, para comprender los condicionamientos que prevalecen en el ámbito de la cultura académica que afectan el fortalecimiento de la equidad, la inclusión y la incidencia política, especialmente hay una comisión institucional contra el hostigamiento sexual, para velar por el cumplimiento de las políticas en esta materia.

## Palabras claves

Educación en Derechos Humanos, Perspectiva de género, Formación, Docencia Universitaria, Transversalización





## Introducción

Esta contribución académica es fruto de la investigación finalizada “*Cultura académica desde la experiencia de mujeres docentes e investigadoras de la Universidad de Costa Rica. Un estudio de casos*”. El objetivo fue realizar un acercamiento dialógico, con un grupo de mujeres profesoras universitarias, para comprender los condicionamientos que prevalecen en el ámbito de la cultura académica desde una perspectiva de género que disminuyen el fortalecimiento de la equidad, la inclusión y la incidencia política, especialmente porque la universidad cuenta con políticas universitarias para fortalecer los aspectos señalados, así como una comisión institucional contra el hostigamiento sexual.

Entre los hallazgos más significativos cabe destacar las experiencias que marcaron la vida familiar para ingresar a la universidad, la selección de una carrera, la compañía de personas mentoras durante todo el proceso educativo a lo largo de la vida, la cual fue clave para el desarrollo profesional, el incorporarse a una cultura preestablecida con creencias, valores, normas y ritos con rasgos patriarcales que dificultan el desarrollo profesional, por lo que este tema requiere ser develado y reconocido en la vida universitaria. Lo anterior motiva la necesidad de orientar los procesos de formación para la docencia universitaria, dado que se forman personas profesionales en múltiples áreas, incluida la carrera docente, la cual sin duda es indispensable para replantear y transformar los procesos educativos desde una perspectiva de género que se fundamenta en la dignidad de la persona.

## Desarrollo

### Referentes teóricos

#### Cultura académica y perspectiva de género

El concepto de cultura se entiende como un espacio social e histórico, el cual es construido de manera individual y colectiva para posicionarse intersubjetivamente. A partir de este concepto fue importante acotar que la cultura académica también es un producto histórico-social e intersubjetivo, por lo que se nutre de las relaciones y las interpretaciones tanto personales como docentes y profesionales, influenciadas por las estructuras de poder, conocimientos, creencias, valores, normas, ritos y comportamientos, lo cual está legitimado en los espacios colectivos de la formación universitaria, pero cuyo significado puede transformarse y propiciar cambios de concepciones, actitudes y comportamientos. El cambio en los significados, concepciones, actitudes y comportamientos permite reconocer la perspectiva de género, como mediadora en el replanteamiento y la reconstrucción de la cultura académica. La UNICEF (2017) define:

La perspectiva o visión de género es una categoría analítica que toma los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas de los feminismos para, desde esa plataforma teórica, cuestionar los estereotipos y elaborar nue-

vos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad. (pág. 14).

#### Educación en Derechos Humanos, Formación y Docencia Universitaria

La educación en Derechos Humanos ofrece un acercamiento desde la pedagogía crítica a la formación basada en el reconocimiento, el ejercicio y la defensa de los Derechos Humanos, siendo la igualdad, la equidad y la inclusión social centrales para el desarrollo de espacios educativos libres de discriminación y garantes de oportunidades para el bienestar y la calidad de vida de todas las personas en sociedades democráticas y no patriarcales. Para ello es necesario fortalecer los procesos de formación desde este enfoque y con perspectiva de género, de tal manera que se puedan cristalizar en el proceso formativo.

Cabe indicar que la educación se concibe como el medio social y cultural requerido para el desarrollo de las capacidades que demandan un enfoque basado en los derechos humanos. Este aspecto es central en mostrar la importancia que la docencia universitaria tiene para este propósito, dado que desde la docencia universitaria se atiende la diversidad de las carreras ofrecidas. De ahí que sea necesario contar con un cuerpo docente que incorpore la perspectiva de género en su quehacer cotidiana y su labor pedagógica. Por lo anterior la puesta en práctica de una formación pedagógica desde esta perspectiva, requiere de un proceso de actualización profesional para la población docente en servicio.

#### Transversalización

La transversalización es un enfoque curricular que permite valorar la formación integralmente desde los diferentes componentes de la preparación profesional que están presentes en el cumplimiento de los planes de estudio. Este enfoque supone una fundamentación humanista de la educación, acorde con los planteamientos de la pedagogía crítica, la educación en derechos humanos y la perspectiva de género, por lo que se puede considerar fundamental para la institucionalización curricular y la construcción de estrategias didácticas. No obstante, una limitación de dicho enfoque es que, si no se da seguimiento a la incorporación de la transversalización en los procesos de formación, esta se diluye en la cotidianeidad de dichos procesos. Por esta razón en esta propuesta se incluyen los criterios de sensibilización, apropiación y emancipación. A continuación, se detalla cada uno de estos:

- » La sensibilización consiste en el acercamiento inicial a la perspectiva de género en la que se tome conciencia de su papel en la vida de las personas y su incidencia en las relaciones e interacciones de las personas tanto en su mundo personal como en el colectivo.



- » Por su parte, la apropiación requiere del reconocimiento y el ejercicio de los derechos humanos desde una perspectiva de género para el fortalecimiento de la igualdad de oportunidades, la equidad y la inclusión social de todas las personas. En este sentido es importante para las personas no sólo tener conciencia de los condicionantes, creencias, actitudes y comportamientos que tienen huellas del patriarcado en las dimensiones sociocultural, política y formativa, sino también en proponer y realizar cambios personales e institucionales que apoyen la convivencia democrática y libre de discriminación por razón de género.
- » Finalmente, la emancipación se propone como la culminación del proceso formativo para las personas futuras profesionales. Para ello es indispensable que la defensa y el ejercicio de los derechos humanos desde una perspectiva de género, forme parte del diario vivir, en particular, se requiere el fortalecimiento de la igualdad, la equidad y la inclusión social desde dicha perspectiva en los espacios laborales, de manera que se puedan desarrollar proyectos que contribuyan a su desarrollo.

El reto pedagógico es que dichos criterios puedan ser evidenciados curricularmente durante la puesta en práctica del plan de estudios, por lo que es necesario que se parta del supuesto de la intencionalidad pedagógica en la incorporación de la perspectiva de género en el currículo y en los planes de estudio. Además, es fundamental de que dicha incorporación se construya con el personal docente responsable de la puesta en práctica, para garantizar un compromiso ético desde la labor docente.

#### Referentes metodológicos

En esta investigación se profundizó la situación vivida y construida por parte de las mujeres en la vida universitaria, en la que se recalca su vida como familiar, estudiantil y profesional en la cultura académica de la Sede Rodrigo Facio de dicha universidad. Para ello se conformó un grupo de 14 mujeres, profesoras universitarias, procedentes de diferentes áreas del conocimiento: Salud, Ciencias Sociales, Artes y Letras, Ciencias básicas, Ciencias agroalimentarias, así como Ingenierías, lo que permite un abordaje interdisciplinario y transdisciplinario del problema relacionado con los condicionamientos, creencias, actitudes y comportamientos percibidos en la comunidad universitaria desde una perspectiva de género. Para ello la indagación se realizó con un enfoque hermenéutico por medio de la escritura de historias de vida, entrevistas a profundidad y grupos focales, técnicas que promovieron la escucha de la voz de las mujeres. Por lo anterior, el análisis se llevó a cabo mediante la investigación narrativa, donde se tematizaron los aspectos aportados por las mujeres.

#### Análisis y discusión

La constatación de la prevalencia de condicionamientos patriarcales en la experiencia de las mujeres docentes en la cultura académica universitaria evidencia la necesidad de continuar con la formación desde una perspectiva de género. Dado que estos

condicionamientos están presentes en los hallazgos más significativos de las experiencias que marcaron la vida familiar para ingresar a la universidad, la selección de una carrera, la compañía de personas mentoras durante todo el proceso educativo a lo largo de la vida, la cual fue clave para el desarrollo profesional, el incorporarse a una cultura preestablecida con creencias, valores, normas y ritos con rasgos patriarcales que dificultan el desarrollo profesional, por lo que este tema requiere ser develado y reconocido en la vida universitaria. Lo anterior motiva la necesidad de orientar los procesos de formación para la docencia universitaria, dado que se forman personas profesionales en múltiples áreas, incluida la carrera docente, la cual sin duda es indispensable para replantear y transformar los procesos educativos desde una perspectiva de género que se fundamenta en la dignidad de la persona.

Desde la experiencia de la investigación, es importante que la incorporación de la perspectiva de género mediante la educación en derechos humanos trascienda la visión de acciones afirmativas y normativas de la temática, para comprenderla como esencial para la dignidad de las personas, y, por tanto, requiere de una intencionalidad pedagógica en el desarrollo del currículo y el plan de estudio, así como un acompañamiento al cuerpo docente en servicio mediante un proceso de actualización profesional.

#### Reflexiones finales

La necesidad de contribuir a la transformación de la cultura académica universitaria desde una perspectiva de género requiere de su incorporación políticamente articulada en el currículo y en el plan de estudios para dar cuenta de que la preparación profesional que emerja de una intencionalidad pedagógica de esta perspectiva. Dado el carácter multiplicador que tienen las universidades al interactuar de manera directa en la formación de profesionales en diferentes áreas. Al respecto cabe destacar la formación de personas formadoras que sin lugar a duda contribuirán directamente a la transformación de la calidad de vida de sus futuros estudiantes y en sus comunidades. Por lo que este tipo de esfuerzo pedagógico redundará en beneficios para la sociedad, ya que continúan casos de violencia, bullying y discriminación que afectan la vida democrática. Asimismo, la docencia universitaria requiere también de un proceso de actualización profesional que parta de los mismos criterios que se han planteado en esta propuesta: sensibilización, apropiación y emancipación, como indispensables para la toma de conciencia y la puesta en práctica de un currículo y un plan de estudio intencionalmente contruidos desde dicha perspectiva. Lo anterior, debido a que es importante trascender también la visión normativa que ha caracterizado el posicionamiento de la perspectiva de género en las instituciones, incluidas las educativas, para apostar a su fortalecimiento desde la acción pedagógica.



## Referencias

- Arias, M. y Alvarado, S. (2015) Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos CES Psicología, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, pp. 171-181 Universidad CES Medellín, Colombia.
- Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (coords.) (2010). Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales. UNAM  
<http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/Investigacion%20Feminista.pdf>
- Biglia, B. y Bonet, J. (2009) La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. Forum Qualitative Social Research. Volumen 10, No. 1, Art. 8 Enero. [https://www.researchgate.net/publication/46247455\\_La\\_construccion\\_de\\_narrativas\\_como\\_metodo\\_de\\_investigacion\\_psico-social\\_Practicas\\_de\\_escritura\\_compartida](https://www.researchgate.net/publication/46247455_La_construccion_de_narrativas_como_metodo_de_investigacion_psico-social_Practicas_de_escritura_compartida)
- Buttler, J. (2001) *El género en disputa. El feminismo y lo subversivo de la identidad*. México: Paidós.
- Carcedo, A. (2001) Balance del Estado de la Equidad de Género en la Universidad de Costa Rica. Universidad de Costa Rica. Centro de Investigación en Estudios de la Mujer.  
<http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/87>
- Carcedo, A. (2007) Segundo Balance del Estado de la Equidad de Género en la Universidad de Costa Rica.  
<http://www.ciem.ucr.ac.cr/IMG/pdf/balance2007.pdf>
- Carcedo, A. y Amador, D. (2012) Tercer Balance del Estado de la Equidad de Género en la Universidad de Costa Rica.  
<http://www.ciem.ucr.ac.cr/IMG/pdf/balance2012.pdf>
- Chávez, J. (2004) *Perspectiva de Género*. México: Plaza y Valdez
- CONARE (2013) Sistema de Educación Superior en Costa Rica. [http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/2013\\_Antigua\\_Guatemala/14\\_Costa\\_Rica\\_1.pdf](http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/2013_Antigua_Guatemala/14_Costa_Rica_1.pdf)
- Fraisse, G. (2003) *El concepto filosófico de género en Tubert, S. Del sexo al "género": los equívocos de un concepto*. Cátedra: Madrid.
- Gamba, S. (2008) ¿Qué es la perspectiva de Género y los Estudios de Género? En *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Editorial Biblos 2008

García-Huidobro Munita, Rosario (2016) *La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa* Universidad de Barcelona 2016

Giddens, R. (1991) [1989] *Sociología*. Madrid, Alianza Editorial.

Milicic, B., Sanjosé, V., Utges, G. i Salinas, B. (2007). La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12 (2), 263-284. Recuperado 7-3-17 [http://www.ifufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID170/v12\\_n2\\_a2007.pdf](http://www.ifufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID170/v12_n2_a2007.pdf)

Moncayo B. y Pinzón N. (2013) *Mujeres líderes en la Academia, Estereotipos y Género*. Panorama, vol. 7, No. 13. pp.75-94. Recuperado 10-11-18 <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/433/405>

Moncayo, B. y Zuluaga, D. (2014) Liderazgo y género: barreras directivas en la academia. *Pensamiento y Gestión*. No.39. Recuperado 10-11-18 <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a09.pdf>

Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del estudiantado. En *Perfiles educativos*, vol, XXIV, núm. 95, México: UNAM

Museus, S., Jayakumar, U. (2012). *Creating Campus Cultures. Fostering Success among Racially Diverse Student Populations*. New York: Routledge.

ONU (2012). El futuro que queremos. Sexagésimo sexto período de sesiones

ONU (2015) United Nations Entity of Gender Equality and Empowerment for women. <https://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm>

Richert, A. (1993): "Voice and Power in Teaching and Learning to Teach", En Valli, L. (Ed.) *Reflective Teacher Educator. Cases and Critics*, New York, University of New York Press, pp. 187-197.

Ricoeur, P. (1978) "La tarea de la hermenéutica". En *Gerald Antoine et al: Exegesis. Problemas de método y ejercicios de lectura*. Buenos Aires: La Aurora.

Ricoeur, P. (1999) *Historia y Narratividad*. Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (2003b) *El conflicto de las interpretaciones*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Ríos, T. (2005) La Hermenéutica Reflexiva En *La Investigación Educación, Revista Enfoques Educativos* 7 (1): 51 - 66, Santiago; Universidad de Chile, Santana

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw HILL





Santana, P. y Piñol, L. (2012) La Cultura Profesional Docente universitaria. *Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, No 171, agosto de 2012. Recuperado 10-3-17 [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios\\_N7\\_2005.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf)<http://www.efdeportes.com/efd171/la-cultura-profesional-docente-universitaria.htm>*

UNICEF (2017). Perspectiva de Género. Comunicación, Infancia y Adolescencia. Guías para periodistas. Argentina. Recuperado 11-1-20 en [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1\\_PerspectivaGenero\\_WEB.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf)

Valimaa J. (1998) Culture and identity in higher education research, *Higher Education*, 36, pp 119-138

Xi Shen y Xianghong Tian (2012) *Academic Culture and Campus Culture of Universities*. Higher Education Studies, vol 2, No.2. Recuperado 8-5-18 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081480.pdf>

Ana Lupita Chaves Salas

[lupitachaves@gmail.com](mailto:lupitachaves@gmail.com)

Helvetia Cárdenas Leitón

[hcardena19@gmail.com](mailto:hcardena19@gmail.com)

Julieta Castro Bonilla

[julietacastro@gmail.com](mailto:julietacastro@gmail.com)



# Enseñanza de los saberes ancestrales sobre las plantas útiles en la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología de la Universidad Central del Ecuador como un desafío en la formación de los futuros docentes post pandemia

Almeida-Shapán, Rita Elena •Universidad Central del Ecuadorrealmeida@uce.edu.ec

## Resumen

Los saberes atávicos de los ancestros representan una riqueza invaluable de los pueblos. (Calderón, B., et. al 2016), las y los sabios de este estudio poseedores de los conocimientos están interesados en compartir su legado con la educación superior por ser estas sapiencias vulnerables generacionalmente. La investigación tiene el fin de determinar la pertinencia de la incorporación de la Etnobotánica como asignatura al currículo de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología. Esta investigación socio educativa, tiene un enfoque cualitativo- cuantitativo, etnográfico y de campo, fue abordada desde el paradigma socio crítico, por la profundidad y alcance de los objetivos y preguntas directrices, es explicativa-descriptiva, también está fundamentada bibliográficamente. La investigación presenta dos escenarios, el primero es el estudio metodológico de campo, donde participan 10 informantes calificados (curanderas/os, hierbateras/o, comadronas) quienes utilizan la narrativa para dar cuenta de las voces y perspectivas de las comunidades del sur occidente del volcán Cotopaxi sobre las plantas útiles. El segundo escenario es el estudio pedagógico y didáctico donde participan docentes, estudiantes y autoridades de la Carrera en mención, quienes reflexionan positivamente al propósito del estudio, resultando de sus valoraciones la aceptación de la integración de la asignatura de Etnobotánica al currículo y contribuir en la formación del futuro profesional.

## Palabras Claves

Postpandemia, Currículo, Educación Superior, Etnobotánica, Saberes ancestrales.





## Introducción

Esta investigación tiene el propósito de fundamentar la importancia de integrar a la Etnobotánica en el currículo de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología de la Universidad Central del Ecuador para contribuir al perfil de futuro maestro/a de la mencionada carrera, pues en la actualidad la asignatura de Flora y Etnobotánica ecuatoriana no cumple con este fin, los objetivos del estudio son recuperar los conocimientos ancestrales de las plantas, medicinales, alimentarias, ritualísticas, alucinógenas, tóxicas, ornamentales, forrajera, maderas, artesanales, combustibles y cercas vivas de las comunidades ubicadas en el sur occidente del volcán Cotopaxi y traslaparlas al currículo de la carrera en mención, sustentada en las opiniones de los sujetos de este estudio y respaldadas por las normativas nacionales y de la educación superior.

La investigación en curso busca recuperar los conocimientos ancestrales sobre las plantas útiles, articulados a la salud, seguridad alimentaria y ritualística, que constituyen el patrimonio intangible de las comunidades, revitalizando de esta manera los conocimientos patrimoniales de gran riqueza cultural (Carvajal, R. 2021). Estos conocimientos en los tiempos actuales corren el riesgo de desaparecer si no los incorporamos a la academia y así damos cumplimiento a lo establecido en la (Constitución Política del Ecuador 2008), (Ley Orgánica de Educación Superior Art. 350), (Reglamento de Régimen Académico 2020) y la (Matriz de aseguramiento de la calidad 2022-2023).

## Desarrollo

La Etnobotánica es una ciencia interdisciplinar. (Rivera, S. 2022), encargada del estudio de las relaciones estrechas que los seres humanos mantienen con las plantas desde el inicio de su vida, las mismas que les han permitido satisfacer sus necesidades. (Alva, I. 2022).

Por otro lado, la Universidad es una institución destinada a la enseñanza superior, proporciona conocimientos especializados de cada rama del saber. (Castillo, E. 2022). En este contexto y con fines de este estudio, la academia tiene la responsabilidad de visibilizar estas sapiencias atávicas, impulsarlas hacia la internacionalización, pero también, proteger estos saberes tradicionales como lo plantean la epistemología del sur, generando enseñanzas-aprendizajes descolonizadoras. (García, O. 2020).

La pandemia por COVID 19, situó a la educación en un nuevo momento. (Córdor, O. 2020). La incorporación de las TICs en la educación fue determinante y aportaron al desarrollo de las actividades académicas. (Castillo, M., & Ramírez, M. 2020), sin embargo, las herramientas tecnológicas fueron insuficientes en la enseñanza de los saberes tradicionales, las plataformas y simuladores virtuales, los laboratorios caseros y las gamificaciones como herramientas didácticas no reemplazan las experiencias e interaprendizajes que solo vivencialmente se pueden adquirir al momento de enseñar y aprender, en el campo junto a los informantes calificados y en la observación in situ de los especímenes vegetales.

Esta investigación se desarrolló en las parroquias de Mulaló, José Guango Bajo, José Guango Alto, Chinchil de Robayo, Barrancas, Ashingua y el norte de Alaquez del cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi.

Tiene como objetivos rescatar los conocimientos ancestrales respecto a las plantas útiles en las comunidades estudiadas y su importancia en la educación superior, destacando a la praxis como eje de la formación del futuro docente de la carrera, así como exponer no solo el conocimiento y a las y los informantes calificados sino también visibilizarlos como una manifestación de reconocer la fuente del bagaje ancestral.

El paradigma de la investigación es socio crítico, con enfoque mixto (cualitativo - cuantitativo) y etnográfico, por la profundidad y alcance de los objetivos es una investigación explicativa – interpretativa.

La investigación es de campo, ya que los datos compartidos por los sujetos de estudio (informantes calificados) y las muestras vegetales se obtuvieron en las comunidades indígenas y campesinas del sur occidente del volcán Cotopaxi.

En el caso de los informantes calificados se desarrolló una entrevista fluida y cálida in situ a fin de analizar la cultura social desde un enfoque etnográfico. Se aplicó el programa Atlas. Ti, a fin de que afloren las voces y sentires de las y los sujetos de estudio (Varguillas, C. 2006), y el programa SPSS para el análisis de los instrumentos de investigación cuantitativa. (Castañeda, M. 2010).

Se encuestó al universo de los docentes y al total de los estudiantes de sexto a noveno semestre, las autoridades de la carrera en mención también participaron de este estudio.

Una vez regularizada la presencialidad en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador y particularmente en la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología, se destaca un interaprendizaje que abraza la praxis como una herramienta que potencia los conocimientos sobre el uso de las plantas útiles, sin embargo, se resalta que el tiempo establecido en el syllabus de la asignatura Flora y Etnobotánica Ecuatoriana, es insuficientes pues, el tema del uso de las plantas útiles esta situado al final del semestre con solo seis horas.

## Principales resultados

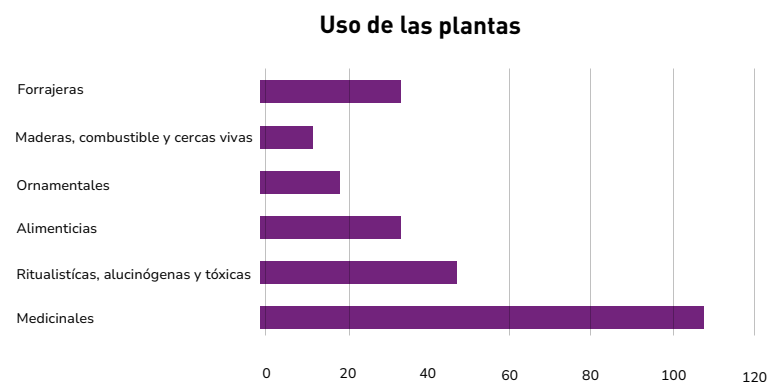
### Estudio metodológico de campo

Es notoria la preocupación de los informantes calificados sobre la pérdida de sus saberes heredados a consecuencia de un tema generacional, así como la pérdida de la biodiversidad por factores ambientales resultantes del calentamiento global por aumento de gases de efecto invernadero, cambio climático, monocultivos, deforestación, contaminación del agua, suelo y aire, entre otras, por lo que aspiran a compartir con



la universidad su legado sobre la utilidad que en el campo les dan las comunidades indígenas y campesinas a las especies vegetales en su vida cotidiana.

Las plantas más utilizadas del estudio de campo en las comunidades indígenas y campesinas del sur occidente del volcán Cotopaxi son:



**Figura 1.** Estudio de especies vegetales en el campo Almeida-Shapán, R. (2023)

**Fuente.** Elaboración propia.

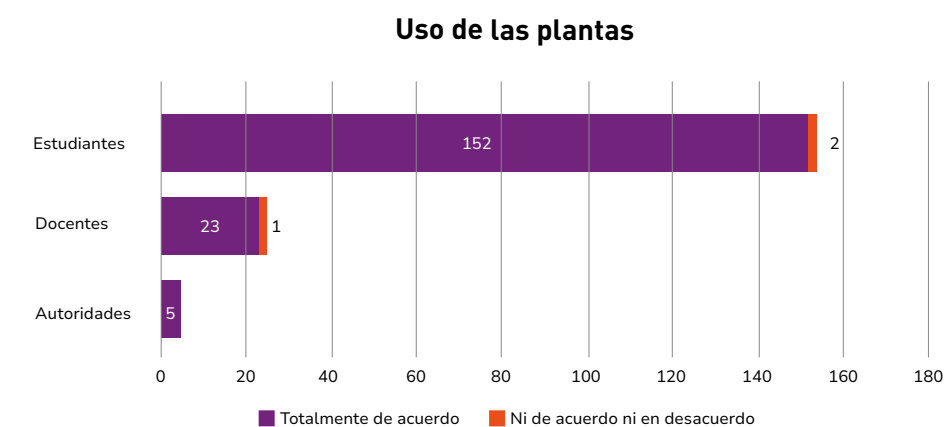
Las 226 plantas fueron descritas con sus nombres comunes y usos, por las señoras y señores: Gerardo Villamarín, Blanca Piedad Logroño, Marco Plazarte, Elberto Parra, Gloria María Chango, Jacinta Toapanta, Francisco Toaquiza, Marcela Guano, Octavio Rocha y María Manuela Chancusig, de las cuales, 108 son plantas medicinales utilizadas para aliviar dolencias orgánicas, 48 son ritualísticas sagradas a las que se les atribuyen poderes sobrenaturales, 33 son plantas alimentarias cultivadas en sus chacras y huertos, 18 son ornamentales y embellecen sus jardines, 13 son utilizadas como maderas, combustibles y cercas vivas, y 8 son utilizadas como alimento para animales.

#### Estudio pedagógico y didáctico

Se tomaron en cuenta dos temáticas para este estudio, la primera fue evaluar las características de la actual asignatura de Flora y Etnobotánica ecuatoriana que se imparte en el sexto semestre de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología, la segunda temática es la Etnobotánica y la importancia de la educación ancestral en las aulas universitarias.

La población total del estudio pedagógico y didáctico es de 264 sujetos de investigación, de los cuales 178 son mujeres y 86 son hombres, estos han sido organizados por estamentos, así, 224 son estudiantes de sextos, séptimos, octavos y noveno semestre, que fueron encuestados bajo el argumento de que recibieron la asignatura vigente de Flora y Etnobotánica ecuatoriana, 25 son docentes y 5 son autoridades, Miembros de Consejo de Carrera conformados por la Directora, dos representantes de los docentes,

un representante por los estudiantes y una representante por empleados y trabajadores según el cogobierno de la Universidad Central del Ecuador.



**Figura 2.** Integración de la Etnobotánica como asignatura al currículo de la carrera de Pedagogía de las ciencias Experimentales Química y Biología de la Universidad Central del Ecuador. Almeida-Shapán, R. (2023)

**Fuente.** Elaboración propia.

En la gráfica se aprecia que los resultados son significativos de las autoridades, docentes y estudiantes, quienes manifiestan estar totalmente de acuerdo con que se integre a la Etnobotánica como una asignatura a la malla curricular de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología.

Por otro lado, la normativa en el Ecuador relacionada con los saberes ancestrales, demanda ser rescatados y custodiados por la educación, lo que da sustento legal a la investigación en curso. Constitución Política del Estado del Ecuador, Art. 385, numeral 2. Recuperar, fortalecer y potenciar los saberes ancestrales. (Consejo de Educación Superior). Art. 350.- tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas. La Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, (Acuerdo No. SENESCYT-2022), literal, a) Fortalecer y potenciar la recuperación de los saberes ancestrales en coexistencia con el conocimiento científico y tecnológico, mediante la transversalización de la interculturalidad y el diálogo de saberes en la Educación Superior en el marco del respeto a los derechos colectivos de los pueblos, nacionalidades, comunidades, ambiente, naturaleza, vida, culturas y la soberanía para la consecución del buen vivir.



## Conclusiones

La pandemia nos mostró que la vida es muy frágil, por lo que la educación debe procurar ser más cálida y empática, también podemos afirmar que las innovaciones tecnológicas están presentes en las nuevas formas de educar, sin embargo, es importante enseñar saberes ancestrales de las plantas útiles de cara a los custodios de estas sabidurías en las comunidades originarias y acoger la propuesta de los indígenas y campesinas de los sitios de estudio quienes están diligentes a compartir sus conocimientos con la academia.

La pérdida de conocimiento tradicional es un acelerado proceso que se da a nivel mundial como consecuencia de la globalización. (Porrás, Y., & Pérez, M. 2022). La marginalidad de los saberes nativos en la educación moderna no es gratuita ni reciente, en el siglo XVII, perseguía un objetivo prioritariamente civilizador. (Mengue, C. 2023). En este contexto la Etnobotánica se presenta como una herramienta y símbolo de resistencia del rescate de la sabiduría ancestral al integrarse en el currículo de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología convirtiéndose en un instrumento de divulgación y difusión efectiva del legado tradicional de los pueblos y nacionalidades de nuestro país a través de procesos de enseñanza-aprendizaje cuya pedagogía y didáctica estén apegadas a una praxis constante.

## Referencias Bibliográficas

- Acuerdo No. SENESCYT (2022) Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, SENESCYT, *Proyecto Nacional de Diálogo de Saberes* literal, a).
- Alva, I. (2022). *Etnobotánica de plantas silvestres alimenticias de la comunidad campesina Janac Chuquibamba*, provincia de Calca, departamento de Cusco.
- Calderón, B., Galeas, C., & Espinoza, Z. (2016). *Morfología del diseño ancestral aplicado al diseño moderno: Una estrategia de preservación del legado cultural*. Caso: Comunidad Jatumpamba.
- Carvajal, R. (2021). *¿Patrimonio para quién?* Revisión crítica de las Endo discursividades hegemónicas en torno a la comida ritual en México.
- Castañeda, M. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*.
- Castillo, E. (2022). La universidad y su rol en el fomento a la cultura y sus diversas expresiones. Polo del Conocimiento.
- Castillo, M., & Ramírez, M. (2020). Experiencia de enseñanza usando metodologías activas, y tecnologías de información y comunicación en estudiantes de medicina del ciclo clínico. *Formación universitaria*, 65-76.

Cóndor, O. (2020). *Educación en tiempos de COVID-19*. CienciAmérica.

Consejo de Educación Superior (CES) Art. 350

Constitución de la República del Ecuador (2008) Capítulo cuarto, *Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades*.

García, O. (2020). *Educación popular ambiental en contextos de crisis*.

*Orientaciones pedagógicas para transitar las alternativas ecosociales*.

Ley Orgánica de Educación Superior, (2019) Art. 350

*Matriz de aseguramiento de la calidad 2022-2023*. Carrera de Pedagogía de la Ciencias Experimentales Química y Biología, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador

Mengue, C. (2023). *El contexto colonial y poscolonial en la narrativa hispano-guineana* (Vol. 1). Editorial Verbum.

Porrás, Y., & Pérez, M. (2022). *Representaciones sociales del cambio climático en futuros profesores de ciencias: Una mirada desde la perspectiva freireana*. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (52), 83-100

Reglamento de Régimen Académico (2020) p 4-5. Universidad Central del Ecuador

Rivera, S. (2022). *Los saberes etnobotánicos medicinales en la educación ambiental, tercer año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa "Paul Dirac"*, DM de Quito, 2021-22 (Bachelor's thesis, Quito: UCE).

Varguillas, C. (2006). *El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL*. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro

Almeida-Shapán, Rita Elena ·

ealmeida@uce.edu.ec



# Rol docente: facilitador *in situ* del aula itinerante

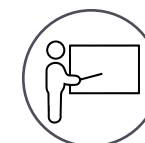
## Resumen

El modelo educativo de aulas Itinerantes es llevar el acto educativo, docente-alumno, a escenarios reales; en consecuencia se requiere el cambio del rol docente a facilitador *in situ* y lograr en la práctica que los alumnos sean protagonistas del aprendizaje; con el avance del modelo estos roles evolucionan a veedores, auditores e interventores; los lugares varían con planeamiento constante e intencional; se reduce la necesidad de infraestructura rígida y costosa, deja atrás el paradigma de la educación estática por el nuevo paradigma de la educación móvil, dinámica e inclusiva. El aula se activa en el sitio de encuentro docente-alumno, se prioriza el uso de espacios abiertos, instalaciones públicas y privadas; con materiales y recursos innovadores. Se amplía la gama del desempeño docente, que exige mayor preparación y conocimiento por la multiplicidad de temáticas; en un modelo sin limitaciones y restricciones por espacios o niveles académicos.

La ocupación física de los espacios públicos por deber legal y privados por el principio de responsabilidad social; genera impacto político, social y económico; se valida la premisa que el derecho a la educación es conexo y dinamizador de todos los Derechos fundamentales.

## Palabras clave

Aula itinerante – facilitador *in situ* – responsabilidad social – Rol docente





## Introducción

La falta de cobertura educativa, baja calidad académica y la deserción escolar entre los factores con áreas de oportunidad más destacables; acrecentados por la pandemia de COVID 19; hace que se transite sin mayor planeamiento hacia la educación mediada, con el docente como gestor de alternativas válidas y continuar los quehaceres académicos.

(Pérez 2007) señala que la ruptura paradigmática se produce cuando se resquebrajan las prácticas previas y a éstas se le imprimen los cambios necesarios que conducen a mejorar el desempeño de las instituciones educativas a partir de su redimensionamiento. (Citado por Tancredi, 2011).

El diseño y desarrollo de la investigación se realiza en la empresa Ciudad Rural Tercer Milenio SAS BIC; en la finca “La Palma”, vereda Daza, zona rural del municipio de Pasto, Nariño - Colombia; el aula itinerante se instala donde se encuentren los recursos humanos, materiales y didácticos adecuados; hace valer la condición de ciudadanos, en cualquier edad o nivel educativo, dueños de lo público y participantes en el sector productivo; el docente se transforma en un facilitador *in situ*.

El docente debe elaborar el planeamiento educativo con objetivos, contenidos, estrategias, actividades y técnicas de evaluación; la interacción es permanente con alumnos y la comunidad; se realiza con enfoque socio constructivista, las sesiones son demostrativas–prácticas.

El objetivo es crear los parámetros del rol docente como facilitador *in situ* del aula itinerante; para viabilizar y validar el proyecto se diseñaron tres líneas de trabajo, a saber:

**Académica.** Enfoque socio-constructivista, aprendizaje transformacional, aprendizaje significativo y método experiencial.

**Logística.** Estructura y diseño de protocolos logísticos.

**Convenios.** Instituciones privadas, públicas y de economía mixta.

## Desarrollo

El modelo está inspirado en la Escuela Peripatética de Aristóteles (335 A.C.), círculo filosófico donde educaba a los peripatéticos (alumnos), el nombre procede de la palabra griega “*perípatoi*”, que significa ambulante o itinerante; el procedimiento de Aristóteles era caminar alrededor del patio mientras impartía sus conocimientos. (Serna, 2009 p.7).

El constructivismo postula la realidad como una elaboración individual y colectiva de significados, con respecto al individuo y con el mundo, a partir de su interacción con el medio. Según (Rivas, 2008) se debe acercarse a la persona a diferentes contextos, para que a través de estrategias adecúe su comportamiento a la construcción de

nuevas realidades, a la generación de ideas, a la creación de espacios para el desarrollo cognitivo, conductual, emocional, físico y sociocultural, entre otros. En particular el constructivismo social dicta que el conocimiento, además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean (Payer, 2005).

La intervención educativa está fundamentada en el presupuesto conceptual que: “*La teoría del aprendizaje transformacional define al aprendizaje como un proceso social por medio del cual se construye y se interioriza una nueva interpretación o modifica el sentido que se dona a la experiencia, para servir eventualmente de guía a la acción*”. (Gómez 2005 p.12, citado por Leal, Julio-diciembre 2007). Los recursos utilizados para el desarrollo de contenidos a emplear y la aplicación se realiza bajo el postulado “Aprender haciendo” de John Dewey (1859 - 1952); el método experiencial está soportado con extensos estudios de carácter pedagógico y psicológico. (Ruiz, 2013). “*La formación de participantes de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el énfasis se traslada de la enseñanza al aprendizaje y que se caracterizan por una nueva relación con el saber, por nuevas prácticas de aprendizaje y adaptables a situaciones educativas en permanente cambio*”. (Salinas, 1997, p. 8).

En el diseño se emplean instalaciones físicas del sector privado, bajo el principio de responsabilidad social y en el sector público por coordinación directa para el uso de esas locaciones; se amplía naturalmente la cobertura educativa y genera mayores retos al docente como facilitador *in situ*. “*Estos son tiempos emocionantes para los profesionales de instrucción, con muchas oportunidades de desarrollo para ellos y para mejorar la calidad del aprendizaje*” (Jardines, 2011).

Según Giovanni Iannfrancesco (2004), en el currículum inciden principios antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos; en los propósitos y proceso de formación integral de los educandos. Estos procesos se desarrollan a través de la gestión estratégica y estructura organizacional escolar, que contiene los planes de estudio, los programas y contenidos de la enseñanza, las estrategias didácticas y metodológicas, los espacios y tiempos el desarrollo de los procesos de formación de las dimensiones del ser humano a saber, espiritual, cognitiva, social afectiva, psico-biológica y comunicativa, los distintos proyectos, los criterios evaluativos, los contextos endógenos y exógenos situacionales, los aspectos locativos, los recursos materiales-instrumentales y de apoyo docente. De acuerdo a Visedo Godínez 1991, citado por (Heras, 1997 p. 22), dice que en la mayoría de los casos se ha buscado más un espacio para cumplir el objetivo de la urgente escolarización de la población, sin colocar atención a la calidad del puesto escolar, que no solo debe dar respuesta a la necesidad sino también a la calidad y la posibilidad de otros espacios, de aprendizaje, artísticos, de orientación, psicomotricidad, Es un fraude a la sociedad el pensar que el niño está bien escolarizado porque tenga un pupitre y un asiento en un aula cerrada.



“Con el empleo del medioambiente y de los entornos como recursos didácticos, permite un contenido más real y motivante para los procesos de aprendizajes, y una oportunidad única para contrastar experiencialmente los contenidos académicos con la realidad, ejercicio muy positivo para el desarrollo del aprendizaje” (Cebrián, 1992).

El docente está obligado a diseñar las estrategias y actividades acordes a los contenidos, como facilitador y orientador del proceso de enseñanza – aprendizaje; siempre atento a realizar el acompañamiento como guía, asesor y coordinador de su propio diseño, donde los protagonistas son los alumnos. “Enseñar no es transmitir ideas a otro, sino favorecer que el otro las descubra”. Ortega y Gasset (s/f). Citado por Vásquez, 2010, p:21).

(Martín y Mauri, 1996) indican que la capacidad de un centro para dar respuesta satisfactoria a la diversidad, a las diferencias y peculiaridades del alumnado individual y colectivamente considerado, es una medida de excelencia docente. (Muñoz, J. & Espiñeira, E. 2010). “El espacio tiene un lenguaje de libertad, de autonomía, de actividad, de camino, de horizonte abierto. Todo depende del diseño arquitectónico y de la bondad de cada elemento, del atractivo de las instalaciones, del encanto misterioso e inefable de su arquitectura, de las soluciones imaginativas de los docentes” (Heras, 2001).

Las competencias se potencian, porque tareas y actividades planteadas tienen relación directa con situaciones reales del entorno, como los ejercicios demostrativo-prácticos y el desarrollo social. (De Miguel, 2006):

### Metodología

El enfoque es cualitativo con investigación acción porque cambia el estado actual de las cosas en lo referente al rol docente; por llevar el acto educativo a escenarios reales y su carácter innovador, el diseño de la investigación es exploratoria porque no existe el rol docente como facilitador *in situ*; la búsqueda bibliográfica conduce al desempeño docente en salidas pedagógicas, aprendizaje en contexto y pasantías universitarias.

Los participantes de la investigación fueron directivos de la empresa Ciudad Rural Tercer Milenio SAS BIC; la institución educativa municipal Morasurco y la Universidad de Nariño del sector público: el Colegio Zarabanda y la Universidad Mariana del sector privado; asisten los docentes naturales de cada curso; todas están ubicadas en el municipio de Pasto – Nariño, número equilibrado en géneros y con edades que oscilan entre los 23 y 45 años; parámetros que se generalizan en los resultados porque la función de los docentes es común, el criterio de inclusión no tiene limitaciones.

Los procedimientos están enfocados al diseño de la dimensión académica, logística y de convenios; en instalaciones públicas y privadas.

Las actividades académicas previas se pilotearon en sistemas ambientales, adaptación al cambio climático, mitos y leyendas; historia, geografía, instrucción cívica, aleopatía, agricultura sintropica, y ecosistema interior de agua dulce.

Se prioriza el uso de espacios abiertos, con materiales y recursos innovadores, adecuados para el desarrollo de cada materia.

### Análisis

Las variables de investigación se validan teniendo en cuenta que su correlación es fundamental para el avance del estudio; el diseño de aulas itinerantes requiere un cambio del rol docente y este a su vez crea el planeamiento educativo acorde al nuevo desafío en un ambiente inexplorado.

La viabilidad del modelo se encuentra en el planeamiento educativo, la estructura de apoyo logístico y formalizar convenios en el sector público y privado; se requiere la selección de altos perfiles de gestión ejecutiva y la capacitación docente.

El rol docente de facilitador *in situ*, en los escenarios novedosos del acto educativo, impacta los estamentos políticos, económico y sociales; con el cambio del paradigma de la educación estática.

### Discusión

El rol docente de facilitador *in situ* materializa la enseñanza-aprendizaje como proceso social; con alumnos que no están encerrados en cuatro paredes a espaldas de un mundo diverso por descubrir.

Docente-alumno fortalecen la verbalización del conocimiento y elevan el nivel de exigencia en los objetivos planteados. La ocupación de espacios físicos diversos, mejoran la calidad de vida de los alumnos.

### Aportes al tema

El modelo posiciona el acto educativo (Docente-alumno) en el mundo real sujeto de obligaciones y derechos, para su ejercicio efectivo mientras recibe educación, logra que la academia se apropie de lo público y sea un motor adicional para el desarrollo de iniciativas productivas, mediante la ocupación física de estos espacios.

Se reducen los costos educativos y se suple la carencia de infraestructura dedicada a la educación; los recursos humanos, materiales y financieros existentes se canalizan y optimizan, a través de protocolos logísticos en abastecimientos, mantenimiento, personal, sanidad, transporte e instalaciones. Aplicar y tener claridad que logística es el “conjunto de operaciones encaminadas a colocar personas, objetos o servicios en el lugar adecuado, en el momento preciso y con el coste idóneo”. Jedoc (2009 p.14).

### Resultados

La elaboración del planeamiento educativo vincula recursos y locaciones de lo público y privado, optimiza la labor docente en el proceso de enseñanza aprendizaje que incluye escoger e inventariar espacios físicos disponibles.





Integra a terceros especialistas de diversas áreas temáticas, con la posibilidad de realizar sesiones conjuntas con diferentes niveles académicos.

Propicia la renovación de objetivos, contenidos, estrategias, actividades, instrumentos y técnicas de evaluación.

### Conclusiones

El docente facilitador *in situ* se adapta a cualquier nivel educativo; así se renuevan los compromisos sociales, económicos, culturales, ambientales y políticos del cuerpo docente.

El paradigma de la educación móvil, dinámica e inclusiva, indica que los docentes se deben involucrar en los estamentos sociales para alcanzar el desarrollo institucional y la participación funcional de la comunidad educativa.

### Referencias bibliográficas.

Abreu, J. (Julio 2012). La Relación Entre El Marco Teórico, Las Preguntas de Investigación y Objetivos de la Investigación Daena: International Journal of Good Conscience. 7(2) 174-186. ISSN 1870-557X Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)174-186.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)174-186.pdf)

Altarribas, E. et al (2009). Guía metodológica para la elaboración de protocolos basados en la evidencia. Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud. ARPI relieve, Disponible en: <https://portal.guiasalud.es/wp-content/uploads/2019/01/guia-protocolos.pdf>

Arias, J. (2021). Guía para elaborar el planteamiento del problema de una tesis: el método del hexágono” Revista Orinoco Pensamiento y Praxis/ Multidisciplinarias/ ISSN 2244-8314. 09 (13), pp. 58-69. Recuperado de: [https://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/2242/1/Gu%C3%ADa\\_para\\_elaborar\\_el\\_planteamiento\\_del\\_problema\\_de\\_una\\_tesis\\_el\\_m%C3%A9todo\\_del\\_hex%C3%A1gono.pdf](https://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/2242/1/Gu%C3%ADa_para_elaborar_el_planteamiento_del_problema_de_una_tesis_el_m%C3%A9todo_del_hex%C3%A1gono.pdf)

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23, pp. 7-20. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55455/Blended%20learning.%20Conceptos%20b%C3%A1sicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Carvajal, R. & Carvajal, T. (2019). La importancia del rol docente en la enseñanza e investigación. RIP: 20: Pag 107 Pag 113 junio 2019. ISSN: 2223-3033. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n21/n21\\_a08.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n21/n21_a08.pdf)

Celemín, C. (2015). Fortalecimiento de la logística militar como estrategia en su desarrollo ante el postconflicto en Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10654/7078>

Conociendo a Vygotsky, Piaget, Ausubel y Novak. CECC/SICA. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/embed/-YpCocmWxPA>

Del Río, O. (2011), El proceso de investigación: etapas y planificación de la investigación, en Vilches, L. (coord.) La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital, Barcelona, Ed. Gedisa, pp. 67--93 DOI:10.13140/2.1.2570.0166

Espinosa, E. (enero-marzo 2018). La hipótesis en la investigación. MENDIVE No. 1 (16), 122-139 ISSN. 1815-7696 RNPS 2057. Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1197>

García-Yepes, N. (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos (pva). Revista Colombiana de Educación, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453>

Gil R. et al (2018). Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D13962.dir/Formacion\\_docente\\_Paulo\\_Freire.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D13962.dir/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf)

Gómez, V. (2017). Plan estratégico logístico para una PyME. Unicen, Buenos Aires. Recuperado de: <https://ridaa.unicen.edu.ar:8443/server/api/core/bitstreams/0a874f8c-9101-499e-bf68-f20cfce498fc/content>

Jardines, F. (2011). Revisión de los principales modelos de diseño instruccional. Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, N.L., México. Disponible en: <http://eprints.uanl.mx/12561/1/A7.pdf>

Jedoc (2009). Manual de doctrina logística EJC. 4-6-1. Restringido, segunda edición. Ejército Nacional de Colombia. Disponible en: [https://www.academia.edu/43690414/fuerzas\\_militares\\_de\\_colombia\\_ejercito\\_nacional\\_por\\_la\\_cual\\_se\\_aprueba\\_el\\_manual\\_de\\_doctrina\\_logistica\\_el\\_comandante\\_del\\_ejercito\\_nacional](https://www.academia.edu/43690414/fuerzas_militares_de_colombia_ejercito_nacional_por_la_cual_se_aprueba_el_manual_de_doctrina_logistica_el_comandante_del_ejercito_nacional)

Leal J. (Julio-diciembre 2007). Aprendizaje transformacional en la configuración de la universidad del siglo XXI. pp. 195-202, Revista ciencias de la educación, Segunda Etapa. Vol. 1/ N.º 30. Valencia. Recuperado de <https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w24782w/3.pdf>

Lemov, D. (2010). Enseña Como un Campeón. 49 técnicas de Enseñanza Para Colocar a tus Alumnos en la Ruta del Éxito. Editorial Limusa, pp. 276, ISBN 13 9786070506000.

Muñoz, J. & Espiñeira, E. (2010). Plan de Mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. Revista de Investigación Educativa, 28 (2), 245-264. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321930002>



Oviedo, P & Pastrana, A. **Compiladores o editores. (2014)**. Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI. Kimpres Universidad de la Salle. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>

Paternina, C. Alfaro, J. y Mendoza, C. (2015). Manual Práctico para gestión logística (1.ª ed.). Editorial Universidad del Norte. <https://editorial.uninorte.edu.co/gpd-manual-practico-para-gestion-logistica.html>

Prieto J. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. Foro de Educación, 10, pp. 325-345 ISSN: 1698-7799. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073>

Ramsey M. (2013). Tres reglas para despertar el aprendizaje. [Archivo de Video]. Recuperado de: [http://www.ted.com/talks/lang/es/ramsey\\_musallam\\_3\\_rules\\_to\\_spark\\_learning.html](http://www.ted.com/talks/lang/es/ramsey_musallam_3_rules_to_spark_learning.html)

Rodríguez, C.; Breña, J. & Esenarro, D. (2021). Las variables en la metodología de la investigación científica. Ciencias Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L. 1ª edición. ISBN: 978-84-123872-2-3 DOI: <https://doi.org/10.17993/IngyTec.2021.78>

Rojas, M. (2002). Aprendizaje transformacional en la familia y en la educación. Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura, VIII (1), 189-200. ISSN: 1315-3617. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36480110>

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. Foro de Educación, 11(15), 103-124. ISSN: 1698-7799. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006>

Sabaj, O. & Landea, D. (2012). Descripción de las formas de justificación de los objetivos en artículos de investigación en español de seis áreas científicas. Onomázein, (25), 315-344. ISSN: 0717-1285. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134524361015>

Salinas, J. (1997): Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. Revista Pensamiento Educativo. PUC Chile. 20, 81-104. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Salinas.pdf>

Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México. Recuperado de: [http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales\\_de\\_consulta/Drogas\\_de\\_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf)

Sánchez M. (2017). Instrumentos para la evaluación formativa. [Archivo de Video]. Recuperado de: <https://youtu.be/HhgM01ef9kg>

Serna-Montoya, E. (2009). Estratón de Lámpsakos. Revista Digital Lampsakos nº 1 Fundación Universitaria Luis Amigo. Pp. 7-9 ISSN 2145-4086 Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.21501/21454086.749>

Trujillo, L. (2014). La importancia de los espacios escolares en la enseñanza-aprendizaje. Universidad de Málaga. Recuperado de: [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9069/TrujilloBenitez\\_TFG\\_Primeria.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9069/TrujilloBenitez_TFG_Primeria.pdf?sequence=1)

Valdiviezo, P. (2004). El docente en la nueva era de la información. Universidad Técnica Particular de Loja. Recuperado de: <https://recursos.educoas.org/publicaciones/el-docente-en-la-nueva-era-de-la-informaci-n>

Vásquez, F. (2010). Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Editorial Kimpres Ltda. PRIMERA Edición. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>

Vygotsky L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial crítica, grupo editorial Grijalbo, 1ª. edición. Barcelona. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Vygotsky\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf)

Eduardo Ortiz Tobón

[eduardoorca@hotmail.com](mailto:eduardoorca@hotmail.com)



# Estudio de la autoeficacia docente en profesores universitarios

MsC. Yisel Vega Rodríguez • yisevr5@gmail.com • Lic. Melisa Landa Labrada • mlandalabrada@gmail.com •  
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oriente. Cuba

## Resumen

Los logros de los profesores dependen, en buena medida, de la confianza que tengan en sí mismos para abordar las funciones del rol docente. El estudio tuvo como objetivo caracterizar la autoeficacia docente en profesores del Departamento de Contabilidad y Finanzas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oriente, Cuba. Se fundamentó el estudio en el enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. Las técnicas empleadas fueron la entrevista estructurada, el análisis documental, la composición y la entrevista en profundidad. Los docentes fueron seleccionados mediante muestreo intencional en la modalidad de muestreo diverso, en el Departamento de Contabilidad y Finanzas. El proceso constructivo - interpretativo de la información se realizó mediante la triangulación y el análisis de contenido. Como resultados se identificó que, los juicios de autoeficacia docente de los profesores de Contabilidad y Finanzas están sustentados en el autoconocimiento de sus potencialidades e insuficiencias para el desempeño; así como en el dominio de las características de los diferentes rubros que se consideran para el desempeño profesional en la Universidad de Oriente.

## Palabras clave

Autoeficacia docente, docente universitario, competencias docentes, autopercepción de competencia docente.





## Introducción

El interés de la Psicología por la categoría autoeficacia docente está dado -entre otros elementos- por el hecho de que las creencias de los docentes guardan una estrecha relación con sus prácticas de enseñanza; y se considera que mientras los profesores sean más competentes en el desempeño de sus funciones, mayores serán los niveles de calidad que alcancen las instituciones de educación. Se realizó una investigación como parte del Ejercicio de Culminación de Estudios para la obtención del Título de Licenciada en Psicología, respondiendo al trabajo del proyecto de investigación “Enseñanza, Aprendizaje y Desarrollo personal en contextos escolares”. Se identificaron como principales dificultades en el periodo 2020-2021: la existencia de 276 bajas de profesores, entre ellos doctores, masters, auxiliares y titulares, lo que representa el 14% de la fuerza calificada, que incide en la obtención de la calidad en los procesos que se desarrollan en la universidad; la insuficiente formación doctoral en determinadas áreas del conocimiento; la baja reproductividad de los doctores; insuficientes publicaciones en las revistas de los Grupos 1 y 2 en algunas áreas de la institución, lo que no se corresponde con las potencialidades del claustro. En cuanto a las funciones según la categoría docente se identificaron insuficiencias respecto a priorizar la autosuperación, como elemento fundamental en el trabajo del departamento o cátedra, y contribuir a la superación de los demás integrantes; dirigir o participar en proyectos de investigación, desarrollo, innovación o extensión universitaria y atender la introducción o generalización de los resultados en los casos que proceda; y publicar los resultados investigativos y participar en eventos científicos, así como en la obtención de resultados científicos, tecnológicos, del arte y la innovación.

Las principales causas que inciden en estos criterios de desempeño están relacionadas con las insuficientes y limitadas experiencias de dominio en cuanto a publicaciones científicas y la formación doctoral; el poco predominio de las experiencias vicarias y la persuasión verbal como aspectos influyentes para la autosuperación y superación de los integrantes de los departamentos; y además el contexto de la tarea docente, de modo particular la distancia geográfica entre la Universidad de Oriente y las instituciones autorizadas para la formación doctoral, es una debilidad que incide directamente en la implicación de los docentes en esta forma de posgrado.

Sobre esta base, el estudio tuvo como objetivo general: caracterizar la autoeficacia docente en profesores del Departamento de Contabilidad y Finanzas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oriente.

## Desarrollo

### Aspectos teóricos

La investigación se sustenta en el Modelo integrado para el estudio de la autoeficacia docente propuesto por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (1998, 2001) que aportan una nueva conceptualización enfocada en las capacidades de las que dispone el profesor, en la

organización y ejecución de cursos de acción para lograr con éxito una tarea de enseñanza específica en un contexto particular. Sobre esta base los principales conceptos de la investigación son el análisis de la tarea docente y la autopercepción de la competencia docente. La interacción de estos dos componentes conduce a juicios sobre la autoeficacia para la tarea docente en cuestión.

*El juicio que hace un docente sobre sus capacidades y deficiencias es la autopercepción de la competencia docente, mientras que el juicio sobre los recursos y limitaciones en un contexto de enseñanza particular es el análisis de la tarea docente.* (Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, 2001, p. 231).

El análisis de la tarea docente y su contexto implica que *los profesores deben evaluar lo que se requerirá de ellos en la situación de enseñanza prevista (...)* Este análisis produce inferencias sobre la dificultad de la tarea y lo que se necesitaría para que una persona tuviera éxito en este contexto. (Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, 2001, p. 231). Por otro lado, la autopercepción de competencia se refiere al *juicio comparativo del individuo sobre si sus habilidades y estrategias actuales son adecuadas para la tarea de enseñanza en cuestión,* (Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, 2001, p.233).

El modelo toma en consideración además las fuentes de información sobre la autoeficacia postuladas por Albert Bandura: experiencias de dominio, excitación fisiológica y emocional, experiencia vicaria y persuasión social. *Estas cuatro fuentes contribuyen tanto al análisis de la tarea docente como a las autopercepciones de la competencia docente, pero en maneras diferentes (...).* El impacto diferencial de cada una de estas fuentes depende del procesamiento cognitivo: *qué se atiende, qué se recuerda y cómo piensa el maestro sobre cada una de las experiencias.* (Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, 2001, pp. 228-229).

Esta concepción refleja en mayor medida la acción del docente eficaz, al representar un juicio de las capacidades personales para enseñar y suscitar aprendizaje, en dependencia de la tarea docente y su contexto.

### Aspectos metodológicos

Se fundamentó el estudio en el enfoque cualitativo de investigación empleando la fenomenología como método y el estudio de casos múltiples como estrategia de diseño de investigación. Se realizó el acceso al campo a través de entrevistas a informantes clave y el análisis documental. La población estuvo conformada por los profesores universitarios del Departamento de Contabilidad y Finanzas. De ellos, se seleccionaron 2 docentes como sujetos de la investigación a través de muestreo intencional en la modalidad de muestreo diverso. Las técnicas empleadas para el trabajo con los docentes fueron la composición y la entrevista en profundidad. Se empleó la composición con el objetivo de determinar los sentidos y significados que configuran los docentes sobre su profesión y tuvo como frase inductora “Para mi ser profesor universitario es...”. La entrevista en profundidad se empleó con el objetivo de caracterizar la autoeficacia docente en los



profesores teniendo en cuenta los indicadores de la categoría. Se desarrolló en dos sesiones con los siguientes objetivos:

**Sesión No. 1:** Explorar la autopercepción de competencia en el desempeño de sus funciones de formación de pregrado y posgrado teniendo en cuenta sus habilidades y estrategias personales, así como el contexto en el que se desarrolla la tarea.

**Sesión No. 2:** Explorar la autopercepción de competencia en el desempeño de sus funciones en el área de ciencia, tecnología, innovación e internalización, teniendo en cuenta sus habilidades y estrategias personales, así como el contexto en el que se desarrolla la tarea.

**El proceso constructivo** - interpretativo de los resultados se realizó mediante el análisis de contenido. Se definieron las unidades de muestreo (profesoras con evaluación de regular y excelente), de contexto (profesores de Educación Superior), y de registro (frases, palabras e ideas expresadas respecto a los temas abordados). La estrategia empleada fue el análisis del dato teniendo en cuenta lo manifiesto y lo latente expresado en el discurso de los sujetos.

### Análisis y discusión de los resultados

La autoeficacia docente en profesores del Departamento de Contabilidad y Finanzas se caracteriza por adecuadas autopercepciones de la competencia docente personal para las tareas de Formación de Pregrado, Formación de Postgrado y Ciencia, Tecnología e Innovación. Como capacidades personales idóneas para responder a las demandas de estas funciones se identificaron: habilidad comunicativa e investigativa; la empatía; el dominio teórico, metodológico y práctico; identidad con la profesión y sentido de pertenencia. Como elementos que sobresale en ambas profesoras está el dominio que poseen de las tareas que realizan, lo cual es factible por los años de práctica que acumulan, así como por los cargos que ocupan, ya que estos les han permitido adquirir experiencias en el desempeño de los diferentes rubros que se evalúan en la universidad. Como deficiencias personales para el desempeño de estas labores sobresalen la falta de dominio del uso de la tecnología.

Los elementos favorables del contexto en que se lleva a cabo la tarea son la disponibilidad y calidad de los materiales de instrucción, las condiciones físicas del espacio de enseñanza, el clima favorable con los compañeros de trabajo y estudiantes, así como el papel de líder de la Jefa de Departamento. Como elementos que dificultan el ejercicio profesional se destaca la poca preparación y motivación de los estudiantes.

Las experiencias positivas de dominio, emocionales y de persuasión social, -como fuentes de información de la autoeficacia- han brindado información sobre la pertinencia de las competencias docentes personales que poseen los sujetos para el desempeño exitoso de estas tareas. En ambos casos, la Formación de Pregrado está jerarquizada como la más

importante dentro de las funciones del docente universitario, por la importancia social que le atribuyen a esta y por la vocación y satisfacción que sienten por el magisterio. Las particularidades entre ambos casos están dadas por las características del contexto y demandas de las tareas de Ciencia, Tecnología, Innovación e Internalización, así como los recursos personales con los que cuentan para responder eficazmente a estas. Sobresalen como diferencias para el desempeño de estas tareas la carga de responsabilidades, la importancia aportada a los resultados de las publicaciones para el beneficio de la Universidad y el Departamento, - lo que denota un amplio sentido de pertenencia-, las características personalógicas, las experiencias de dominio positivas y el nivel de categoría docente y científica.

### Aportes

Respecto al análisis de la tarea docente se pudo determinar qué distingue a la Universidad de Oriente en cuanto a ejercicio profesional y cuáles son las demandas y requisitos que se les exigen a los docentes para el desarrollo exitoso de los procesos institucionales, docentes y académicos. En este sentido, se visualizan las distintas áreas de resultados claves como indicadores a considerar para el análisis de la autopercepción de competencia de los docentes. Dichas áreas son: Formación de pregrado; Formación de Postgrado; Ciencia, Tecnología e Innovación; Extensión Universitaria; Informatización, comunicación e información; Internacionalización; Aseguramiento Material y Financiero; Recursos Humanos y Gestión Institucional.

### Conclusiones

Los docentes del Departamento de Contabilidad y Finanzas en cuanto al análisis de la tarea, identifican los factores positivos y negativos del contexto que posibilitan o dificultan su ejecución exitosa. Además, la autopercepción de competencia docente está sustentada en un adecuado conocimiento de sus potencialidades e insuficiencias en relación con las funciones que les demanda la Universidad de Oriente.

Sus valoraciones son resultado de los años de práctica docente que acumulan y los cargos que ocupan. Ambos aspectos, resultan en experiencias de dominio en cuanto al desempeño de las funciones que se evalúan en la Universidad de Oriente. Por otro lado, las experiencias de dominio devienen fuentes de información sobre la pertinencia de las capacidades y estrategias personales que poseen los sujetos para enfrentar las exigencias de las tareas.

### Referencias bibliográficas

Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools, REPORT NO. R-2007LAUSD. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130).



Ashton, P. T., Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29–41.

Asún, R. Zúñiga, C. y Ayala, M (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, (38) pp. 277-304. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5320828>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, ES: Martínez Roca.

Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia. Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19- 54). Bilbao, ES: Descleé De Brouwer.

Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. 33- 52. Castellón, ES: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones. Recuperado de <https://www.uky.edu/ēushez/Pajares/NuevosHorizontes>

Bustamante, E. (2017) Autoeficacia docente de profesores de la Escuela de Bioanálisis de la Universidad de Carabobo. *EDUMECENTRO*, 9 (4). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077)

Cardoso, E. Cerecedo, M y Vanegas, E (2013) Las Competencias Docentes en los Programas de Posgrado en Administración. Un Estudio de Diagnóstico. *Formación Universitaria*, 6(2), pp.45- 50 [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext%26pid%3DS0718-](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext%26pid%3DS0718-)

Covarrubias, C. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123.

Cutiño, A. (2016). La construcción de la Identidad Profesional en enfermeros y su relación con el cuidado [Tesis de pregrado, Universidad de Oriente "Antonio Maceo"]. Santiago de Cuba, Cuba.

Díaz-Canel, M. (2018). La universidad y la agenda 2030 para el desarrollo sostenible [Conferencia] Congreso Internacional de Educación Superior UNIVERSIDAD 2018, Habana, Cuba. <http://www.cubadebate.cu/noticias/2018/02/12/>

Garrido, E. (2004). Autoeficacia: origen de una idea. *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. 55-67. Recuperado de <https://www.uky.edu/ēushez/Pajares/NuevosHorizontes>.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.

Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44–51.

Henríquez, P. (2018) Presentación de la CRES 2018 [Conferencia]. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, Córdoba, Argentina. (pp. 75-78) <https://www.iesalc.unesco.org>

Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (sexta edición ed.). México DF.

Hernández, L. (2018) Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 171-192.

Jurado, M. Vaccaro, G. Monserate, E y Baquerizo, M (2022). Las competencias docentes de los profesores universitarios. *Recimundo*, 6(2) pp. 242-249 DIALNET. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6178588>

López, K. (2016) Creencias de autoeficacia y desempeño docente en profesores universitarios de la provincia de Sancti Spíritus [Tesis de pregrado, Universidad Central "Marta Abreu" de la Villas].

Matienzo, E. (2016) Las creencias de autoeficacia en el desempeño docente: una mirada desde profesores de la Enseñanza Técnica-Profesional [Tesis de pregrado, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas]. Santa Clara, Cuba.

Ministerio de Educación de la República de Cuba. (2000) Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Conferencia). La Habana, Cuba. (p. 286).

Naranjo, A. Celis, L. y Blandón, O. (2017) Las competencias docentes profesionales: Una revisión del sentido desde diferentes perspectivas. *Revista de Educación & Pensamiento*, 13(5) pp. 6-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6178588>

Nevid, J. (2011). *Essentials of psychology: concepts and applications*. Belmont, EE UU: Wadsworth.

Organización de Naciones Unidas. (s/f). *Agenda 2030*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>



**Partido Comunista de Cuba.** (2017). Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el periodo 2016-2021 <https://instituciones.sld.cu.2017.pdf>

**Piacente, T.** (2009). Instrumentos de Evaluación Psicológica no tipificados. Observación, Entrevista y Encuesta. Consideraciones Generales. . Universidad Nacional de La Plata

**Prieto, L.** (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de teología y ciencias humanas*, 60(107), 591-612.

**Prieto, L.** (2005). Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario (Tesis Doctoral no publicada), Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

**Quintana, A., & Montgomery, W.** (2006). Metodología de la Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: tópicos de actualidad*, 47-84. 50

**Rodríguez, K.** (2018) La autoeficacia docente: un reto en el accionar del profesor universitario de las ciencias médicas. *EDUMECENTRO* 10(2). Santa Clara, Cuba. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S207728742018000200013&lang=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207728742018000200013&lang=es)

**Rodríguez, S.** (2019) Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1).

**Rose, J. S., & Medway, F. J.** (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.

**Rotter, J. B.** (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(609), 1-28. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/161c/b7ac92d7571042bb11ebdaaa1175be8079f8.pdf>

**Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K.** (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

**Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A.** (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. Recuperado de [http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE\\_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf](http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf)

**Tschannen-Moran, M., y D. Johnson.** (2011) "Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play", *Teaching and Teacher Education* n° 27.

**Universidad de Oriente** (2021). Carta Curricular No. 1/2020.

**Universidad de Oriente.** (2021). Proyección estratégica de la Universidad de Oriente.

**Valiente, P., Góngora, G., Torres, J., & Otero, Y.** (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 91-123.

**Valverde, O. O.** (2011). Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas. (Tesis Doctoral), Universitat de València, España.

**Woolfolk, A.** (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson-Educación.

**Zabalza, M. A.** (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria [Conferencia] La universidad y la docencia de hoy. España. <https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2007/71100/conferencia.pdf>

**MsC. Yisel Vega Rodríguez**

[yisevr5@gmail.com](mailto:yisevr5@gmail.com)

**Lic. Melisa Landa Labrada**

[mmandalabrada@gmail.com](mailto:mmandalabrada@gmail.com) ·



# Reivindicando la identidad de la persona docente y sus posicionamientos: Los primeros pasos hacia el establecimiento de la equidad y la justicia social en la educación científica

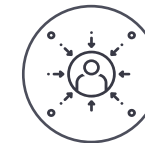
**Alberto J. Rodríguez**<sup>1</sup> • Department of Curriculum and Instruction, College of Education • University of Houston, Texas, USA. 77204 • [ajrodriguez17@uh.edu](mailto:ajrodriguez17@uh.edu) // **Marianela Navarro-Camacho**<sup>2</sup> • Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica • e-mail: [marianela.navarrocamacho@ucr.ac.cr](mailto:marianela.navarrocamacho@ucr.ac.cr)

## Resumen

En este artículo, compartimos los resultados de un proyecto de investigación que empleó métodos mixtos con 16 futuros profesores de ciencias de secundaria de Costa Rica, quienes participaron en nuestro proyecto durante el último año y medio de su preparación profesional. El estudio se enfocó en mejorar la autoeficacia de los futuros docentes en la implementación de un currículo de ciencia/STEAM cultural y socialmente relevante. En este documento, nos enfocamos en los conocimientos recopilados sobre el desarrollo y la posición de la identidad étnica/cultural de los participantes, y en el impacto potencial de estos constructos en las habilidades de los futuros profesores para desarrollar prácticas educativas de ciencia/STEAM culturalmente inclusivas y socialmente relevantes.

## Palabras claves

Identidad; posicionalidad; justicia social; profesorado en formación inicial; socioconstructivismo transformativo.







## Introducción

Si bien la construcción de la identidad continúa ganando más atención en la investigación de la educación científica (Avraamidou, 2014; Mensah, 2016; Mensah, 2012), todavía hay mucho por aprender de otros campos académicos que han estudiado estos temas en profundidad. En la educación científica, existe la necesidad de considerar conceptualizaciones más críticas y feministas del desarrollo de la identidad docente en términos de la multiplicidad de identidades que el profesorado (o cualquier persona) puede habitar, especialmente en espacios culturalmente diversos como las escuelas de hoy (Alcoff, 1988; Lave y Wenger, 1991; Martin y Gholsen, 2012; Parsons y Mensah, 2010).

Además, argumentamos que si vamos a preparar mejor a los futuros docentes para que se conviertan en profesionales eficaces y culturalmente inclusivos, los programas de formación inicial deben ayudar a los futuros profesores a identificar y comprometerse críticamente con sus propias identidades y posicionamientos.

## Marco teórico

### Apoyar el desarrollo de la identidad docente en la enseñanza de las ciencias

En los Estados Unidos, la baja representación de pueblos indígenas, afrodescendientes/negros, latinos/as/hispanos y mestizos/as (individuos de orígenes étnicos/culturales mixtos) en campos relacionados con Ciencia/STEAM en programas de formación docente ha sido motivo de preocupación durante décadas. Por lo tanto, se han propuesto varios esfuerzos de reforma, políticas y programas para monitorear y abordar este problema.

En el caso de Costa Rica recientemente las políticas educativas promueven la inclusión educativa y la interculturalidad. A pesar de ello, no se encontraron estudios relacionados con la identidad del profesorado de ciencias en estos aspectos.

Si bien se tienen buenas intenciones, la mayoría de estos programas y políticas se basan en conceptualizaciones truncadas de equidad, diversidad y justicia social que buscan “arreglar” al Otro sin criticar las prácticas institucionales e históricas que crearon y mantienen las desigualdades.

Por lo tanto, los programas de formación del profesorado deben hacer del desarrollo de la persona docente un aspecto más central. En otras palabras, ¿cómo pueden las personas docentes hacer que su currículo y su pedagogía sean culturalmente más inclusivos, sin ayudarlos a ser más conscientes de su propia identidad y posición?

### Cultura vrs Identidad, vrs Etnicidad vrs Raza vrs Posicionalidad

La cultura es un concepto polisémico, en este estudio vamos a referir solamente a dos concepciones: una que refiere a los diferentes grupos humanos (Bauman, 2002), y otra que considera la cultura como hecho social que es de naturaleza colectiva y refiere a la estructura de significados compartidos, que configuran la conciencia individual (Murguía, 2002).

Es debido a ese carácter colectivo y singular de la cultura, que ésta se encuentra íntimamente relacionada con la construcción de la identidad, pues incluye las identidades múltiples de un individuo manifestadas en su origen étnico, la expresión de género, el estado socioeconómico, el género, la orientación sexual, el idioma o los idiomas y las capacidades físicas e intelectuales del individuo.

Por tanto, etnicidad y la cultura son términos estrechamente relacionados, ningún individuo tiene una identidad única, sino una multiplicidad de identidades que a menudo se cruzan y se manifiestan en función de las interacciones sociales (Crenshaw, 1991). En este sentido, argumentamos que la conciencia crítica de un individuo gira en torno a sus identidades múltiples y reflexionamos en cómo esta conciencia impacta el crecimiento personal y profesional, así como sus interacciones con los demás, y representa la posición de ese individuo.

En relación con el concepto de raza lo definimos como un constructo social y no biológico, que nace en el contexto de ideas nacionalistas (UNESCO, 2005), por lo que refiere a colonialismos que debemos reflexionar para deconstruir.

### Socioconstructivismo transformativo

El sTc es la síntesis de la educación transcultural crítica (una teoría de la justicia social) y el constructivismo social (una teoría del aprendizaje). El sTc toma en cuenta cómo los contextos sociales, históricos e institucionales influyen en el aprendizaje y el acceso al aprendizaje en nuestras escuelas (Rodríguez, 2011). Este enfoque concreto puede enfrentar los desafíos de aprender a enseñar para la diversidad y la comprensión. Aprender a enseñar para la diversidad significa aprender a usar estrategias de enseñanza más inclusivas y relevantes cultural y socialmente. Aprender a enseñar para comprender implica aprender a implementar estrategias más atractivas e intelectualmente críticas. Si se quiere tener equidad y excelencia en las clases de ciencias, se debe hacer ambas cosas.

## Metodología

Durante el estudio seguimos a la misma cohorte de futuros profesores de ciencias de educación secundaria durante tres cursos consecutivos.

En cada curso, los estudiantes participaron en múltiples actividades que modelaron cómo hacer que la ciencia sea más relevante cultural y socialmente utilizando el marco sTc. Estos fueron seguidos por discusiones sobre la importancia de abordar temas de equidad, diversidad y justicia social en la práctica educativa. Estas discusiones incluyeron el reconocimiento de cómo las propias posiciones de las participantes (por ejemplo, como mujer en ciencia, o de estrato socioeconómico modesto, etc.) han influido en su propio crecimiento profesional y personal.

Utilizamos herramientas de investigación cuantitativa y cualitativa que incluyeron encuestas previas y posteriores (con escalas de Likert y respuestas cortas). Se realizaron



tres entrevistas de grupos focales del mismo género (4 mujeres y 4 hombres). Además, recopilamos datos de observaciones de enseñanza, revisión planes de lecciones y la práctica docente de los estudiantes, y notas de campo a lo largo de tres semestres. En esta presentación, estamos presentando el análisis etnográfico de los datos cualitativos. (Spradley, 1979).

## Hallazgos y discusión

### La identidad comienza conmigo, pero ¿quién soy yo?

El primer autor está realizando un estudio similar, al desarrollado en Costa Rica, con futuros maestros estadounidenses. En ambos proyectos, usamos una pregunta abierta: ¿Con qué grupo(s) étnico(s)/cultural(es) se identifica? El objetivo era alentar a los participantes a reflexionar sobre su herencia étnica/cultural e indicar cómo se identifican a sí mismos sin sentirse “encajonados” en las categorías raciales preestablecidas.

El segundo autor, la Dra. Navarro, se identifica como mestiza y nacida en Costa Rica, y argumentó que incluir la pregunta de identidad cultural antes mencionada en este estudio, aunque aparentemente inocua, era irrelevante. Explicó que este tipo de preguntas no se hacen con frecuencia. “Aquí no sabríamos qué responder, y no tenemos estudiantes indígenas o africanos en nuestro programa”. (Dra. Navarro, notas de campo, Año 1). Esta conversación dialógica entre los investigadores impulsó a la Dra. Navarro, a investigar más a fondo si su universidad tenía algún programa de reclutamiento y retención para estudiantes negros/afrodescendientes o indígenas. La indagación la llevó a descubrir que estos grupos están invisibilizados, (Rodríguez y Navarro-Camacho, 2022). Al respecto, es importante señalar que la carencia de futuros docentes de origen cultural afrodescendiente o indígena matriculados en el programa de formación del profesorado de ciencias de la Universidad de Costa Rica (UCR) no es un fenómeno exclusivo de Costa Rica. El primer autor observó el mismo patrón en su institución anterior y en la actual (en los Estados Unidos).

Por tanto, para abordar la cuestión de la identidad étnica/cultural como un tema de estudio más destacado, decidimos utilizar las mismas categorías étnicas/culturales que las desplegadas por el Instituto Nacional de Estadística y Ciencias de Costa Rica, Censo (INEC 2010) (ver Anexo: Tabla 1). Dichas categorías raciales coloniales y codificadas por colores (por ejemplo, mulato, negro y blanco) provocaron una reacción fuerte y negativa de todos los participantes quienes tuvieron problemas con la pregunta de identidad étnica/cultural, la pregunta más problemática fue la categoría “Blanco o Mestizo(a)”. Esto se hizo más evidente en las entrevistas de grupos focales. Por ejemplo, Luis explicó,

“Tuve un problema con la ambigüedad porque en la opción de blanco también decía Mestizo [ver Tabla 1]; es decir, no me considero blanco porque soy latino, digamos, pero quería marcar mestizo, entonces tenía que marcar ambos” (Luis, FG I, p. 4).

Pedro, otro estudiante en el mismo grupo focal estuvo de acuerdo, “Yo también estaba confundido porque no sabía cómo clasificarme en relación a las categorías de la encuesta, entonces elegí Mestizo” (FG I, p. 4).

Cuando comparamos las respuestas del profesorado en formación estadounidense con los de Costa Rica, podemos observar que docentes en formación de EE. UU. no parecen tener dificultades para seleccionar cualquiera de las categorías de identidad codificadas por colores cuando se les hace la pregunta sobre identidad étnica/cultural (Rodríguez, en impresión).

Nuestro objetivo fue promover conversaciones dialógicas sobre una construcción que se da por sentada: su identidad étnica/cultural elegida.

### La Conversación dialógica y la Reflexividad en acción

Ahora, dado que los participantes expresaron que tenían una exposición muy limitada a cursos universitarios con un enfoque en la educación transcultural, equidad, diversidad y justicia social en ciencia/STEAM, tomamos medidas para involucrarlos en múltiples actividades a lo largo de la investigación. Con este fin, el profesorado en formación inicial participó en dos giras: un viaje a una finca de café orgánico que ilustró la integración del conocimiento basado en la agricultura sostenible, conocimiento sobre plantas endémicas y sus usos por parte de los indígenas. Otro viaje involucró una visita a una escuela rural cabécar (cabécar es uno de los ocho grupos indígenas de Costa Rica), donde se realizaron pruebas de la calidad del agua y se analizaron los problemas que afectan a esta comunidad, incluido el acceso al agua potable. Utilizamos estas experiencias para alentar a los futuros docentes a reflexionar sobre sus propias identidades étnicas/culturales como futuros docentes que podrían ubicarse en espacios donde estará presente tal diversidad cultural.

Como proyecto principal para su segundo curso que se trataba de la Experiencia Docente en Ciencias, los estudiantes prepararon una unidad didáctica que demostrara lo que habían aprendido. La Tabla 2 (Ver Anexo) proporciona tres ejemplos de estas unidades, y es importante notar cómo los profesores en formación se mueven desde una perspectiva canónica y socialmente neutral de la ciencia hacia una enseñanza con un énfasis más cultural y socialmente relevante (sTc).

Aunque la conciencia cultural de los participantes se movilizó hacia una enseñanza más inclusiva y conectada con la vida de los estudiantes, varios de ellos explicaron que integrar la equidad, la diversidad y temas de justicia social en el currículo de las ciencias naturales fue muy desafiante, ya que era la primera vez que empleaban este enfoque.

## Conclusiones y recomendaciones

Si bien los principales documentos de reforma educativa de ciencia/STEAM tanto en los EE. UU. como en Costa Rica exigen que estas materias sean más inclusivas y



estén conectadas con las culturas y la vida cotidiana de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2017; NRC, 2012), un aspecto que se da por sentado en este proceso es el desarrollo de la identidad y la conciencia cultural de los docentes.

Hemos demostrado que el profesorado de ciencias en formación inicial de Costa Rica (al igual que participantes en los EE. UU.) expresaron que tenían una exposición muy limitada a cursos universitarios con un enfoque en la educación transcultural, y mucho menos exposición a una modelización crítica de la integración curricular de la equidad, diversidad y justicia social.

Nuestro estudio buscó abordar esta brecha facilitando primero conversaciones dialógicas sobre las identidades étnicas/culturales, ayudándolos a reflexionar sobre cómo las posiciones elegidas impactan sus elecciones de currículo y pedagogía.

El análisis de la primera fase de nuestro estudio muestra que el proyecto tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la identidad y la conciencia cultural de todos los participantes.

La Tabla 3 proporciona una ilustración de las unidades didácticas que los participantes diseñaron. Esta tabla muestra cómo el profesorado en formación pasó de ver la enseñanza de una ciencia canónica a una ciencia/STEAM crítica, culturalmente significativa y socialmente contextualizada. Un pequeño grupo de participantes en la investigación comentó que entendían conceptualmente la importancia de explorar su propia posicionalidad, pero que aún tenían dificultades para poner en práctica estos conocimientos debido a la falta de recursos y al tiempo limitado para realizar actividades basadas en la indagación, (restricciones institucionales).

En resumen, nuestro estudio indica que, si estamos interesados en ayudar a los futuros maestros a convertirse en maestros inclusivos culturalmente, los programas de formación docente deben brindarles múltiples oportunidades para:

1. Reflexionar críticamente sobre sus propias identidades y posiciones, así como sobre cómo su identidad y conciencia cultural impacta en sus elecciones curriculares y pedagógicas.
2. Participar en varias actividades científicas/STEAM cultural y socialmente relevantes que brinden ejemplos prácticos y mentales de los mismos tipos de actividades inclusivas que pueden (deben) hacer en sus propias aulas.
3. Desarrollar una práctica educativa que demuestre cómo hacer ciencia/STEAM cultural y socialmente relevante para todos los estudiantes.
4. Exponer a los estudiantes a formas de hacer y entender la ciencia desde perspectivas culturalmente diversas, como formas de saber de pueblos indígenas, afrodescendientes y otros pueblos tradicionalmente marginados. Por ejemplo, por medio de prácticas de enseñanza en escuelas culturalmente diversas.

## Referencias

- Avraamidou, L. (2014)** Studying science teacher identity: current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50:2, 145-179, DOI 10.1080/03057267.2014.937171
- Bauman, Z. (2002)**. La cultura como praxis. Barcelona: Paidós.
- Crenshaw, K. (1991) Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Mensah, F.M. (2016)**. Positional Identity as a Framework to Studying Science Teacher Identity. In L. Avraamidou (Ed.), *Studying science teacher identity: Theoretical, methodological and empirical explorations* (pp. 49-69). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-528-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-528-9_3)
- Mensah, F. M. (2012)**. Positional identity as a lens for connecting elementary preservice teachers to teaching in urban classrooms. In M. Varelas (Ed.), *Identity construction and science education research: Learning, teaching, and being in multiple contexts* (pp. 105-121). Brill. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-043-9>
- Ministerio de Educación (2016)**. Educación para una Nueva Ciudadanía. Programa de Estudio de Ciencias. Tercer ciclo de Educación General Básica. Gobierno de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Murguía, A. (2002)**. Durkheim y la cultura. Una lectura contemporánea. *Sociológica*, 17(50), 83-102.
- National Research Council. (2012)**. A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: National Academy Press
- Rodríguez, A. J. (2011/1998)**. Strategies for counterresistance: Toward sociotransformative constructivism and learning to teach science for diversity and for understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 589-622.
- Rodríguez, A. J. (2015)**. Managing institutional and sociocultural challenges through sociotransformative constructivism: A longitudinal case study of a high school science teacher. *Journal of research in science teaching*, 52(4), 448-460.
- Rodríguez, A. J., & Morrison, D. (2019)**. Expanding and enacting transformative meanings of equity, diversity and social justice in science education. *Cultural Studies in Science Education*. 14(2), 265-28. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09938-7>
- Rodríguez, Alberto. y Navarro-Camacho, Marianela. (2021)**. Exposing the invisibility of marginalized groups in Costa Rica and promoting pre Service-Teachers' Critical Positional Practice. In Alberto Rodríguez y Regina Suriel (Eds.),



Equity in STEM Education Research (pp.125-138). Springer Nature. <https://link-springer-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/book/10.1007/978-3-031-08150-7>

Spradley, J. P. (1979). The ethnographic interview (Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning).

UNESCO, (2005). Multiculturalidad material para el trabajo en el aula. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/2895>

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, National Teacher and Principal Survey (NTPS), "Public School Teacher Data File," 2017–18.

## Anexos

**Tabla 1.** Categorías étnicas oficiales en Costa Rica según Manual del entrevistador Censo 2011\*

Categoría Étnica	Definición
<b>Negro o Afrodescendiente</b>	Personas que reconocen en su identidad las raíces culturales de la diáspora africana.
<b>Mulato(a):</b>	Personas que reconocen principalmente en su identidad las raíces culturales de descendencia africana y su diáspora en uno de sus padres.
<b>Chino</b>	Personas con ancestros de la República de china, incluyendo Hong Kong y Taiwán. No incluye personas con otros ancestros asiáticos.
<b>Blanco o Mestizo(a)</b>	Personas quienes se identifican principalmente con el legado Hispano americano su cultura e historia. También incluye personas que se identifican con el legado europeo o anglosajón su cultura e historia.
<b>Indígena</b>	Cualquier persona identificada como miembro de uno o más de los varios grupos étnicos indígenas de Costa Rica.
<b>Otro</b>	Personas que se identifican con un grupo étnico no mencionado en las categorías anteriores.

**Tabla 2.** Ejemplos de unidades didácticas cultural y socialmente relevantes elaboradas por el profesorado en formación inicial

Título de la Unidad Didáctica	Descripción
<b>Laboratorio STEAM: Haciendo papel reciclado a partir de la cáscara de piña</b>	Usando el marco sTc, estas lecciones involucran a los estudiantes en una actividad de diseño de ingeniería para explorar el impacto ambiental de la producción de papel blanco, la importancia del reciclaje y la reutilización de recursos, y el papel que pueden desempeñar en el ejercicio de una ciudadanía ambientalmente sostenible. En la actividad, se desafía a los estudiantes a producir un papel viable utilizando cáscaras de piña. Además, se analizan las consecuencias sociales y ambientales de la producción de piña en Costa Rica dentro de un marco culturalmente relevante. Por ejemplo, la fotosíntesis de la piña requiere una gran cantidad de radiación, lo que conduce a una alta deforestación; por lo tanto, los estudiantes son guiados en una discusión para explorar alternativas que incluyen el conocimiento agrícola indígena.

Título de la Unidad Didáctica	Descripción
<b>Explorando la calidad y seguridad del agua en una escuela indígena rural.</b>	Para esta actividad, los estudiantes ampliaron una actividad sTc modelada en el curso de didáctica de la ciencia, y también usaron las mismas sondas Vernier y kits de prueba de calidad del agua para las pruebas de campo. Los participantes se preocuparon por la calidad del agua en las escuelas rurales indígenas donde la infraestructura confiable para el agua potable es limitada, lo que requiere que los miembros de la comunidad dependan de fuentes naturales de agua dulce. Con base en los valores de calidad del agua detectados, los dos docentes en formación que trabajan en esta unidad desarrollaron lecciones de seguimiento diseñadas para ayudar a sus estudiantes a comprender el cuidado y consumo de agua potable en su escuela. Como otro resultado de estas lecciones socialmente relevantes, una de las estudiantes de educación secundaria que participó en las lecciones de los docentes en formación, ganó un reconocimiento en la Feria Nacional de Ciencia y Tecnología por su investigación sobre los problemas de parásitos asociados al consumo de agua en su comunidad.
<b>Construyendo un Mariposario: Crianza de mariposas en un ambiente controlado (mini recinto de mariposas) como herramienta para demostrar la importancia ecológica, cultural y socioeconómica de estos insectos.</b>	Usando el marco sTc, esta unidad STEAM guía a los estudiantes en la exploración de la importancia ecológica y socioeconómica de las mariposas. Con este fin, se reta a los estudiantes a construir un recinto de minimariposas que se asemeje a todos los nichos ecológicos ocupados por cada una de las etapas de una mariposa durante su ciclo de vida. También se estudia el papel cultural y la importancia económica de las mariposas en Costa Rica y en otros países y culturas. En Costa Rica, muchas familias han visto en estos insectos una oportunidad para mejorar su calidad de vida a partir de las actividades económicas que giran en torno a ellos. Estos. Estas oportunidades han sido lideradas principalmente por mujeres en comunidades rurales; por lo tanto, los estudiantes son guiados en una discusión que les ayuda a reconocer el conocimiento empresarial y territorial de las mujeres que utilizan la ciencia en contextos de la vida cotidiana.

**Fuente.** Elaboración propia a partir de las unidades didácticas sTc y STEAM diseñados por el profesorado en formación participante en la investigación

**Alberto J. Rodríguez**

[ajrodriguez17@uh.edu](mailto:ajrodriguez17@uh.edu)

**Marianela Navarro-Camacho**<sup>2</sup>[marianela.navarrocamacho@ucr.ac.cr](mailto:marianela.navarrocamacho@ucr.ac.cr)



# La formación docente activa y la dirección de la labor educativa en la universidad

Pedro Luis González Rivera • Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador sede Guayaquil • pgonzalezr@ups.edu.ec

## Resumen

La importancia de la dirección de los procesos formativos se considera un factor para lograr la excelencia. El objetivo del trabajo fue valorar experiencias en las estrategias para la dirección educativa en la formación de profesores. Se ha partido de un enfoque cualitativo en el proceso investigativo descriptivo y correlacional, con la utilización de métodos teóricos como el analítico sintético, deductivo inductivo y el análisis documental en el proceso formativo. En general las estrategias puestas en práctica se asumieron como un conjunto de acciones encaminadas a la transformación de la realidad educativa de las carreras de Educación. Los ejes generales propuestos fueron la gobernanza universitaria, el liderazgo pedagógico y la formación y capacitación. La aplicación de las estrategias en la dirección del proceso de formación de los futuros profesores hizo posible obtener determinados resultados en diversos campos de la actividad docente educativa. Las estrategias de dirección educativa en el contexto de la post emergencia sanitaria provocado por la covid 19, posibilitó la labor integrada para la formación docente, provocando cambios de significación en la preparación integral de los estudiantes.

## Palabras claves.

Formación docente activa, dirección, labor educativa





## Introducción

La labor educativa en la transformación de la sociedad actual ocupa un lugar central en el debate contemporáneo en el marco de las complejas condiciones del mundo actual donde la Educación se ve afectada por una situación de crisis (González 2022). En particular en el contexto de la post emergencia sanitaria provocado por la covid 19, se discute sobre la eficacia educativa para la formación docente desde los procesos de capacitación profesoral (González 2022). En ese marco se jerarquiza la importancia de la dirección de los procesos que transcurren en las instituciones escolares en todos los niveles, incluidas las universidades como un factor para lograr la excelencia (Rodríguez, Graus, y Almaguer, 2020).

Precisamente, el objetivo del presente trabajo se dirige a valorar algunas experiencias en las estrategias actuales para la dirección educativa en la universidad en la formación de profesores. La interrogante principal se planteó en los términos de ¿Cómo contribuir a la formación integral de los futuros docentes desde la dirección educativa en el contexto de la docencia activa?

Se ha partido de un enfoque eminentemente cualitativo en el proceso investigativo fundamentalmente descriptivo y correlacional, que consideró la utilización de métodos teóricos como el analítico sintético en el estudio de la dirección en el proceso formativo. Igualmente, se utilizó la deducción y la inducción en la búsqueda de los aspectos fundamentales de la labor educativa, se acompañó del análisis histórico lógico de los cambios producidos. Desde el ángulo empírico, se consideró el análisis documental de informes y otras fuentes escritas sobre la dirección de la formación de los estudiantes, así como la observación directa de la labor educativa en las carreras de Educación.

En ese sentido resulta de interés profundizar en los principales enfoques sobre la gobernanza universitaria, el perfil del directivo y el liderazgo pedagógico, entre otros aspectos. A partir de lo anterior, pueden proyectarse determinadas estrategias en la dirección educativa en las instituciones de educación superior.

## Desarrollo

El uso del término gobernanza se ha generalizado en determinados espacios para referirse a procesos vinculados a la dirección y conducción de procesos sociales, de gobierno y relaciones de poder. Ello también se asocia a la dirección de los procesos educativos en las instituciones escolares. Precisamente se ha venido profundizando en el concepto al analizar la denominada nueva gobernanza de los sistemas universitarios (VÉLIZ, DÖRNER, SOTO, L. E. X. I. S., & TOLEDO 2021).

De esa manera la aplicación de la gobernanza en las instituciones de Educación Superior ha asumido diversos significados, incluida la innovación en la gestión universitaria.

Al mismo tiempo se realiza una aproximación a interrogantes relacionadas con la naturaleza de la denominada “revolución de la gestión” en la enseñanza superior, las características básicas de las nuevas estructuras y prácticas de gestión introducidas en la enseñanza superior y otros aspectos relevantes.

El desarrollo del concepto de la gobernanza se ha valorado desde las necesidades del sistema de Educación Superior, en consonancia con los vínculos con la situación concreta de la comunidad en el marco de la pandemia. La gestión del directivo ha sido objeto de discusión entre los estudiosos de los temas de la calidad en los centros educativos. Las recomendaciones que se han derivado de dicho examen se han encaminado a reforzar la gestión educativa teniendo como aspecto fundamental la convivencia entre los sujetos participantes. Ello redundará en la consiguiente elevación del nivel de formación integral de los educandos.

Según Santin (2019), las prácticas de gestión institucional en las universidades nacionales en diversos países han reflejado las transformaciones en la gobernanza universitaria. Ello ha conducido a la aplicación de políticas de descentralización en el uso del presupuesto, con la puesta en marcha de instrumentos como los contratos programa, que han impactado sobre el nivel de la política pública y que se ha reflejado directamente sobre los modelos de gobernanza.

Desde la investigación científica se ha planteado la necesidad de repensar la gobernanza en la universidad y otras instituciones del sistema educativo, como parte de la crisis global (Elizalde 2019, 7-12). Por su parte, Mora (2019, 59-73) contextualiza el complejo escenario en que se desarrolla la gobernanza en la educación superior, a partir del descenso creciente del número de estudiantes en modalidad presencial en las universidades por diversos factores. A su vez, el tratamiento del liderazgo pedagógico en la dirección escolar desde hace varias décadas ha suscitado un marcado interés en los estudios realizados como reconoce Rivera-Ruiz, S. J. (2020). Se ha destacado la significación de los aportes de los estudiantes universitarios desde el liderazgo para la gobernanza. En ese sentido las cualidades y características de los directivos han ocupado la atención de quienes han investigado sobre la dirección educacional, haciendo énfasis en el liderazgo para el cambio. Ello se refleja en la valoración de determinadas acciones prácticas que deben resultar exitosas desde diversas dimensiones, incluidas el funcionamiento de la institución escolar, la labor docente y el aprendizaje de los estudiantes.

La estrecha relación entre la dirección escolar y el liderazgo pedagógico se considera un factor esencial para el logro de los objetivos formativos en las instituciones educativas. La función directiva demanda cada vez más el desarrollo de competencias profesionales que respondan a los retos de la sociedad actual. Se valora que un directivo conozca y abarque mucho más sobre la organización y gestión de los centros escolares, pero también sobre la resolución de conflictos, la gestión de los recursos humanos o la



gestión emocional. El tema de la capacitación ocupa un lugar significativo en el debate sobre la labor de los directivos universitarios.

### **La dirección de las carreras de Educación en la UPS, sede Guayaquil**

En general las estrategias puestas en práctica se asumieron como un conjunto de acciones encaminadas a la transformación de la realidad educativa de las carreras de Educación.

La planificación de las estrategias en la dirección del proceso formativo de los estudiantes tuvo en cuenta propósitos definidos en las áreas fundamentales de la actividad docente educativa. Para ello se seleccionaron determinados ejes generales que permitieran aglutinar los esfuerzos del colectivo de docentes y alumnos, en función de los objetivos generales de la formación integral de los estudiantes.

Los ejes generales propuestos fueron:

1. La gobernanza universitaria: desde la puesta en práctica de las políticas para la Educación Superior, políticas internas de la universidad, reglamentos y disposiciones, uso de las tic, entre otros aspectos.
2. El liderazgo pedagógico, desde la mediación de los docentes en el acompañamiento a los estudiantes en las aulas virtuales y en espacios extradocentes.
3. La formación y capacitación, en temas asociados a la dirección del proceso docente educativo, uso de los medios tecnológicos, redes sociales, webinars, entre otras vías.

Desde la observación constante de los docentes y la dirección de la carrera se concibió la gestión personalizada. Fueron continuos los intercambios a través de entrevistas individuales con cada estudiante. Las inquietudes de los estudiantes se registraron a través de la plataforma virtual de la universidad, con el llamado Proyecto Lala. Otra gestión importante fue la asignación de becas especiales, que facilitó el financiamiento a los estudiantes con situaciones económicas más complicadas.

### **Tendencias en los resultados en la dirección de las carreras de Educación**

La aplicación de las estrategias en la dirección del proceso de formación de los futuros profesores hizo posible obtener determinados resultados en diversos campos de la actividad docente educativa. En particular, en la carrera de Educación Básica luego de una gestión personalizada y de la asignación de becas especiales, se abrió un nuevo curso superando el 100% de incremento. El impacto logrado se reflejó en un crecimiento de los estudiantes de la carrera. A su vez, ha sido fundamental el plan de apoyo y acompañamiento a los estudiantes para la formación de valores ciudadanos. Otra área con importantes resultados fueron las prácticas preprofesionales. Los cambios realizados partieron de que dentro de la malla curricular, los estudiantes inician sus prácticas pre profesionales. Los proyectos integradores en cada nivel movilizaron

los esfuerzos didácticos de los docentes para producir cambios significativos en el aprendizaje de los estudiantes. El 92 % de los estudiantes han recibido calificaciones en la categoría de Excelente y Bien en la presentación de sus trabajos que combinan aspectos teóricos y prácticos de los propósitos generales del nivel, relacionados con los logros de aprendizaje. Los resultados del proceso de dirección se manifestaron igualmente, en las estrategias metodológicas del proceso de enseñanza aprendizaje en centros de vinculación. Dicho proyecto se ejecutó en una comunidad en situación de desventaja. Se logró dotar de herramientas pedagógicas a los estudiantes, lo que les permite mejorar su futuro desempeño profesional en la labor comunitaria.

Las estrategias de dirección tuvieron en cuenta la difusión de las actividades de la carrera en redes sociales, el contacto con colegios de la ciudad vía correo teléfono, prácticas preprofesionales de los estudiantes en colegios salesianos y vinculación entre instituciones salesianas. El impacto logrado se reflejó en mayor presencialidad de las carreras de Educación en la sociedad.

En cuanto a las estrategias de dirección relacionadas con las actividades y tareas del plan operativo central, se ejecutaron acciones como la identificación de los estudiantes en riesgo académico por carrera. Para ello se elaboró un plan de apoyo y acompañamiento por asignatura en el que se incluyó diagnóstico inicial, descripción de estrategias metodológicas para favorecer el aprendizaje y tutorías. Dichas estrategias se socializaron en claustro docente, con un impacto logrado de 93% de aprobación.

### **Conclusiones**

Las estrategias de dirección educativa en el contexto de la post emergencia sanitaria provocado por la covid 19, posibilitó la labor integrada para la formación docente, provocando cambios de significación en la preparación integral de los estudiantes.

Las acciones directivas adquirieron una significación particular en las condiciones del mundo actual, donde se debate ampliamente la significación de la labor educativa en la transformación de la sociedad contemporánea en su conjunto y la formación ciudadana en particular.

Como se reflejado en este trabajo, la proyección de las estrategias en la dirección educativa implica la necesidad de profundizar en diversos aspectos, incluidos los enfoques acerca la gobernanza, el liderazgo pedagógico y la capacitación. Las acciones desarrolladas en las carreras de Educación en cumplimiento de las estrategias planteadas evidencian los saltos cualitativos que se han producido en el proceso de formación profesional de los futuros docentes.



### Referencias bibliográficas

Mora Arenas, F. S. C., & Andrés, H. D. (2019). Horizontes para una gobernanza universitaria. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2019(81), 59-73. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2278&context=ruls>

Santin, S. (2019). Cambios en la gobernanza universitaria: Análisis de las prácticas de gestión institucional en las universidades nacionales argentinas en el periodo 2003-2015. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201784>

Barragán-Giraldo, D. F. (2022). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 155-180. <https://shs.hal.science/halshs-03923844/>

González Rivera, P. (2022). Educación en situaciones de crisis, pedagogías emergentes y estrategias docentes. *Mendive. Revista de Educación*, 20(2), 692-701. Recuperado de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2246>

González Rivera, P. L. (2022). Estrategia de Capacitación Profesorado Activa y Formación Profesional Pedagógica. *Mendive. Revista de Educación*, 20(20), 1109-1122.

Jara, O. H. (2022). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica. <http://www.beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/389>

Ministerio de Educación. Currículo de Educación Inicial. Ecuador, 2014. <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>

Ministerio de Educación. Currículo de Educación General Básica. Ecuador. <https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>

Rodríguez, J. F. P., Graus, M. E. G., & Almaguer, Y. S. (2020). La maestría en dirección educacional: camino a la excelencia académica. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación* ISSN 2224-2643, 11(4), 40-64.

Rivera-Ruiz, S. J. (2020). *La participación estudiantil en la educación superior y sus aportaciones a la gobernanza universitaria: implicaciones para el liderazgo educativo*. University of Puerto Rico, Río Piedras (Puerto Rico). <http://hdl.handle.net/11634/31223>

Véliz, Burgos, A. L. E. X., Dorner Paris, A. N. I. T. A., Soto Salcedo, A. L. E. X. I. S., & Toledo, A. (2021). Gobernanza universitaria en tiempos de crisis socio-sanitaria: experiencias de directivos chilenos. *Hallazgos: Revista de Investigaciones*, 18(35).

Pedro Luis González Rivera

[pgonzalezr@ups.edu.ec](mailto:pgonzalezr@ups.edu.ec)





# Inclusión Educativa y Adaptaciones curriculares, un reto para la docencia

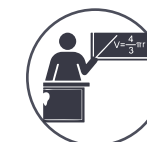
María Elisa Ordóñez Vásquez. Mgst • Universidad Politécnica Salesiana – Sede Cuenca • mordonezv@ups.edu.ec

## Resumen

La inclusión educativa dentro de nuestro país es un reto sociocultural que va más allá de recibir a un niño o niña dentro de una institución: conlleva un arduo proceso, minimizado por autoridades y docentes. Los actores principales son los estudiantes que responden a una educación que debería estar pensada para todos. Sin duda, esto es un enfoque de un trabajo mancomunado frente a la capacitación docente, para brindar a dichos docentes con nuevos conocimientos y soluciones pedagógicas encaminadas a cumplir con una inclusión que cubra las necesidades de cada niño o niña. Con esta premisa, se pretende llegar a los educadores de instituciones particulares y fiscales en la Ciudad de Cuenca y Azogues para dar apoyo, lo que comenzó en el año 2007 y ha ganado fuerza hasta la fecha. El proyecto cuenta con 50 niños y niñas en edad escolar con Trastorno del Espectro Autista (TEA), escolarizados, y con una aceptación en el programa de un 100%. Esto no sería posible si sus docentes se hubieran negado al reto inclusivo de personas con TEA, consiguiéndolo al contar con herramientas adecuadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

## Palabras claves

Inclusión Educativa; procesos de enseñanza-aprendizaje; Trastorno del Espectro Autista TEA; docentes; Adaptaciones Curriculares.





## Introducción

La inclusión educativa es un proceso que quiere dar solución a un sin número de dificultades y necesidades que trae consigo un diagnóstico de Autismo. El accionar de los docentes y su constante esfuerzo por realizar buenas prácticas educativas para lograr una inclusión, debe estar acompañada del constante “aprender a aprender”, dejando por sentado que la labor docente no termina solo con entender el trastorno como tal, sino la búsqueda de información y el trabajo en equipo hará que la inclusión sea más llevadera. Todo depende de las necesidades, habilidades y potencialidades que presente el educando sumado a su diagnóstico y al grado de dificultad que presente. Esto es un reto institucional y no solo de un aula aislada, así que no se puede capacitar o dar soluciones momentáneas: hay que hacerlo con toda la comunidad educativa.

## Objetivos

- » Formación docente en Inclusión educativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista TEA en la Ciudad de Cuenca y Azogues.
- » Objetivos Específicos:
- » Mejorar las herramientas educativas de docentes para la inclusión de niños y niñas con TEA.
- » Plantear soluciones pedagógicas para realizar adaptaciones curriculares en los diferentes niveles Educativos de los niños y niñas con TEA.

La propuesta investigativa es un trabajo de resultados de investigación en curso desde el 2010 hasta la fecha, pretendiendo apoyar y crear procesos que favorezcan la inclusión de personas con TEA, en respuesta a varias familias del Austro del país, para mejorar la calidad de educación de sus hijos dentro de una sociedad poco preparada.

## Desarrollo:

### Reflexión teórica

#### Trastorno del Espectro Autista.

El Trastorno del Espectro Autista TEA es una condición de vida de tipo neurogenética, diagnosticada en la primera infancia, con implicaciones de dificultades significativas en el desarrollo del lenguaje, las habilidades y la interacción social, patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados, retrasos significativos en el desarrollo global, con predominio en la adquisición de un lenguaje funcional, marcando una diferencia entre lo típico y lo atípico en cada aspecto neurológico propio del niño/a (OMS, 2021; OMS, 2022).

Las personas con TEA presentan capacidades y necesidades diferentes que van variando acorde a intereses a lo largo de su vida. Su principal objetivo es llegar a ser totalmente

autónomos en su día y en otros casos todo lo contrario, personas dependientes con grandes necesidades de apoyos, para lo cual hace una gran diferencia el contar con un diagnóstico e intervención temprana y oportuna. Esto ayudará notablemente a que tanto el trabajo con los padres, la aceptación, los procesos terapéuticos y la inclusión escolar lleguen a ser parte activa de la vida del niño o niña con Autismo mejorando su condición notablemente.

## Inclusión educativa

La Inclusión responde a la educación activa respetando la diversidad del aula, entendiéndose esta no como un problema sino como la oportunidad para generar un cambio en el paradigma educativo, con un enfoque positivo frente a las diferencias individuales del como aprender (UNESCO, 2005).

Por tanto, se afirma que todas las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y, en este caso, los niños y niñas con TEA deberían tener acceso a escuelas regulares, logrando una integración con pedagogía que se centre en satisfacer necesidades propias de cada uno (Declaración de Salamanca, Unesco, 1994).

Sabiendo que esto, es un derecho más que un reto, es importante que toda institución educativa esté consciente y preparada para poder ejecutar dicho accionar. La idea de crear conciencia sobre la inclusión y así transformar la educación, no sólo acceder al sistema, sino que esta se de calidad y calidez, en respuesta a las diferencias, necesidades y habilidades de cada niño y niña (Rosa Blanco, OREALC, UNESCO 2010).

## Adaptaciones educativas.

Desde hace mucho se habla sobre adaptaciones educativas: modificaciones que se realizan a los elementos del currículo, como objetivos, destrezas que se aprenden, metodología que se utiliza, recursos innovadores, actividades que el docente propone para ganar habilidades, el tiempo en la ejecución de tarea, la evaluación como resultado de lo aprendido, así como en las condiciones necesarias del acceso, con el fin de responder a la diversidad de las NEE de cada estudiante. El responsable de realizar las adaptaciones curriculares es el docente, quien debe contar con el apoyo de un equipo multidisciplinario comprendido por Psicólogos, psicopedagogos, terapeutas y docentes involucrados al niño o niña con inclusión.

Para determinar los procesos y el grado de adaptación que se debe aplicar a cada niño se toma en cuenta las necesidades importantes del educando, comprendiéndose los grados curriculares existentes: Grado 1 o de acceso al currículo: con cambios a la metodología. Grado 2 o no significativa: implica apoyos a la metodología y evaluación. Grado 3 o significativa: cambios al currículo.



### Desarrollo Metodológico

En Ecuador, la práctica docente se ve dificultada por la forma y el valor que la misma sociedad ha dado a esta profesión. Dentro de este proyecto, denominado “Terapia y Apoyo a la Inclusión TEA desde las Aulas”, se pretende ayudar, apoyar y sobre todo brindar herramientas que el docente necesita para la inclusión de los niños del programa. El caminar sido difícil; construyéndose desde hace aproximadamente 12 años de arduo trabajo, que ha ido tomando forma y fuerza por el abrir de puertas de instituciones educativas a la inclusión de estudiantes con TEA, la misma que no es fácil, pues está llena de retos y replanteamiento de soluciones pedagógicas en el evaluar constante del aprender del niño. En Cuenca se cuenta con 8 instituciones y en Azogues con 4 Unidades Educativas; que han sido capacitadas tanto a sus docentes como a la comunidad educativa dando un seguimiento constante para que los programas no se caigan y evitando deserción escolar.

El proyecto al ser individual permite dar un seguimiento a cada caso, contando con estrategias adaptadas y un cronograma de actividades a seguir: partiendo del programa terapéutico que se propone al niño o niña una vez que se cuenta con un diagnóstico preciso del Trastorno del espectro Autista, y la búsqueda de la institución educativa.

Posterior a contar con la institución se dan los siguientes pasos:

1. Se solicita una reunión con la institución Educativa para conformar un equipo multidisciplinario entre los docentes, personal de apoyo DECE, profesionales externos: terapeutas, psicólogos, psicopedagogos, médico, neurólogo, fonaudiólogos y la familia.
2. Capacitación docente en procesos de inclusión con método DUA, establecer parámetros, objetivos a corto y largo plazo; análisis del grado de adaptación curricular que se debe emplear de acorde a la dificultad que presenta el niño o niña; tener en cuenta la Metodología que aplica la docente, los ambientes y recursos que faciliten el aprendizaje.
3. Una vez planteados los procesos, se da paso a crear con él o la docente un plan de trabajo; tomando en cuenta: habilidades, destrezas, prerrequisitos y debilidades del niño con TEA. Documento que se elabora con la corresponsabilidad y apoyo de todos los implicados en el equipo multidisciplinario, sabiendo que debe ser evaluado y dar seguimiento, para, en caso de ser necesario replantear o volver a planificar, los objetivos no se plantean para un periodo lectivo sino por unidades de trabajo que más o menos duran 4 a 5 semanas.
4. Proceso Educativo va de la mano del trabajo terapéutico que es un complemento a la inclusión. En terapia se apoya temas puntuales como lo conductual, destrezas específicas no logradas dentro del aula, así como el desarrollo de fun-

ciones ejecutivas y teoría de la mente, habilidades sociales en su comunicación verbal y no verbal, dando como resultado un favorable desempeño escolar.

### Análisis y Discusión

El trabajo del Proyecto de inclusión educativa a niños y niñas con TEA comienza en el año 2007, posterior a ello los procesos se mejoran y desde 2010 se cuenta con parámetros que brindan una planificación establecida, la misma que puede ser evaluada y replanteado, si el proceso educativo no es correcto, las familias así como las instituciones y sus docentes han ido sumando esfuerzos, involucrándose en la construcción de las adaptaciones curriculares y modelos de inclusión que se pueda ejecutar en todos los centros educativos, dispuestos a cambiar paradigmas, tomando el reto; no se puede decir que siempre ha funcionado, cada institución ha ido superando sus obstáculos logrando así que la comunidad educativa acierte por un mundo más receptivo y sensible ante la Discapacidad, utilizando los pasos del proyecto “Terapia y Apoyo a la Inclusión TEA desde las Aulas”, se ha obtenido grandes resultados y pocas variables de deserción, docentes menos agobiados y motivados a continuar; 50 estudiantes entre niños y niñas en edad escolar participan, los mismos que han ido creciendo y avanzando año a año, desarrollándose en diferentes instituciones educativas tanto de la ciudad de Cuenca como en la Ciudad de Azogues, pudiendo afirmarse que hay compromisos de buenas prácticas educativas, un correcto seguimiento terapéutico y apoyo de las familias, han logrado que este Proyecto mejore significativamente la calidad de vida de las personas con Autismo.

### Conclusiones

El trabajo docente frente a la inclusión educativa de las personas con TEA es viable y ejecutable dentro de nuestra sociedad, sabiendo que sin capacitación y un aprender de los docentes frente a la diversidad de cada uno de sus estudiantes es importante, la búsqueda de soluciones pedagógicas que faciliten el trabajo día a día, disminuirá significativamente la deserción escolar de los procesos inclusivos, invitando a que todas las instituciones Educativas construyan política interna que cumpla con el derecho supremo de una educación de todos y para todos, así se podrá conseguir un mundo sin barreras que promueva innovadoras prácticas con miras a una sociedad que actúe desde lo empático y accesible.

### Referencias bibliográficas.

Hyman, S.L., Levy, S.E., Myers, S.M., & AAP Council on Children with Disabilities,

Section on developmental and behavioral pediatrics. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 145(1), <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/>



**Autism spectrum disorder ASD** Trastorno del espectro autista. (2017). Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (Centers for Disease Control and Prevention). <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/>

**Vicari. (2019)**. Nuestro Hijo con autismo. Editorial manual moderno S.A. México. Ministerio de Educación. (2021). Guía Diseño Universal para el Aprendizaje DUA.Final.pdf. Ecuador. (Primera Edición).

**Lexus. (2017)**. Soluciones pedagógicas. Editorial Lexus. España (8va.Edición) Palomo-Seldas. (2018). DSM 5 Trastorno del espectro de autismo, 299.00 (F84.0) Criterios diagnósticos. asemco-dsm5(1).pdf

**Rogers S.J, Dawson G., Herrera-Gutiérrez G., Hoyos-Seijo I.. (2015)**. Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo: Estimulación del lenguaje, el aprendizaje y la motivación social. Editorial Autismo Ávila.

**Rogers S.J, Dawson G.,(2020)**. Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement. (English Edition) Illustrated Edición, Versión Kindle.

**Pascuas C, Jason Grant R.J. (2019)**. Manual de Habilidades Sociales para el Autismo: Actividades para ayudar a los niños a aprender habilidades sociales y hacer amigos. Editorial Edx Autism Publishing.

María Elisa Ordóñez Vásquez. Mgst  
mordonezv@ups.edu.ec



# La Educación inclusiva en el Ecuador durante la pandemia de la COVID-19: un camino de desafíos

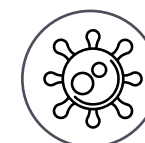
Susana Castro Villalobos • Universidad Politécnica Salesiana. Quito

## Resumen:

El presente artículo tiene como objetivo indicar como la pandemia COVID-19 ha afectado profundamente al sistema educativo de Ecuador y ha presentado numerosos desafíos para la educación inclusiva de niños con discapacidad y NEE. La falta de acceso a la tecnología, la limitada capacitación de los docentes y la falta de apoyo en el hogar han sido algunos de los principales retos. Para ello se realizó una revisión literaria de experiencias de algunos autores al abordar estos desafíos entre los que se destacan implementar medidas como la capacitación docente en tecnologías y estrategias para la educación a distancia, la creación de planes de apoyo individualizados y la inclusión de padres y cuidadores en el proceso educativo. En este artículo, se explorará la situación actual de la educación de niños con necesidades educativas especiales en el Ecuador durante y después de la pandemia de COVID-19, con referencia a las ideas de diversos autores.

## Palabras clave

Educación inclusiva, discapacidad, tecnologías, apoyos individualizados, Covid-19





## Introducción

La pandemia de la COVID-19 ha interrumpido la educación en todo el mundo, y Ecuador no ha sido la excepción. Aunque la educación a distancia ha permitido que muchos estudiantes continúen aprendiendo, también ha exacerbado las desigualdades existentes en el sistema educativo. Para los estudiantes con discapacidades, la falta de acceso a la tecnología y la falta de apoyo en el hogar han presentado desafíos significativos. Según la UNESCO, la pandemia ha puesto en evidencia las brechas existentes en la educación inclusiva en el mundo. En el caso de Ecuador, se ha destacado la falta de recursos tecnológicos y la brecha digital, que ha afectado especialmente a estudiantes de zonas rurales y de bajos recursos (UNESCO, 2020).

El acceso a la tecnología ha sido un desafío importante para la educación inclusiva en el Ecuador de pandemia, muchos estudiantes no tienen acceso a computadoras o dispositivos móviles, lo que los deja sin acceso a la educación

en línea y conectividad en algunas áreas. Estos desafíos han sido particularmente graves para los estudiantes con discapacidades, que a menudo requieren tecnología especializada para participar en el aprendizaje en línea, lo que provocó otro reto importante en el hogar para los estudiantes con discapacidades pues muchos padres no tienen los conocimientos o recursos necesarios para apoyar a sus hijos con necesidades especiales en el aprendizaje a distancia. Además, algunos estudiantes con discapacidades pueden requerir apoyo físico, como ayuda con la movilidad o la alimentación, que no pueden recibir a través de la educación a distancia.

Durante la pandemia del Covid-19, la falta de capacitación para los docentes fue un desafío importante para la educación inclusiva, muchos docentes no tenían experiencia en la enseñanza a distancia y pueden no estar familiarizados con las tecnologías y estrategias que son más efectivas para los estudiantes con discapacidades. Esta también puede limitar la capacidad de los docentes para identificar y abordar las necesidades especiales de los estudiantes.

Un estudio realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en Ecuador en este periodo encontró que los estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales han tenido mayores dificultades para adaptarse a la educación en línea. Además, muchos padres y cuidadores de estos estudiantes han tenido que asumir roles de enseñanza sin tener la capacitación necesaria (BID, 2021).

Los docentes han tenido que adaptar sus métodos de enseñanza para incluir a estudiantes con discapacidades en la educación en línea. Sin embargo, algunos docentes también han reportado la falta de capacitación y recursos para la educación inclusiva. Se ha demostrado que la educación inclusiva en el Ecuador en el periodo de pandemia ha enfrentado desafíos significativos, especialmente

en cuanto a la falta de recursos tecnológicos y la brecha digital. Sin embargo, se han implementado algunas iniciativas para mejorar la educación inclusiva en línea, y muchos docentes han hecho esfuerzos para adaptar sus métodos de enseñanza.

## Marco teórico

La educación inclusiva es un modelo educativo que promueve la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o de sus necesidades educativas especiales, implica la adaptación del sistema educativo a las necesidades de cada estudiante y la eliminación de barreras para el aprendizaje. En el Ecuador, se ha avanzado en la implementación de políticas y estrategias para garantizar una educación inclusiva en el proceso de enseñanza, sin embargo, aún existen desafíos para lograr una educación verdaderamente inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

El Código de la Niñez y Adolescencia de 2017, del Ecuador en su Art. 37. Contempla propuestas educacionales flexibles y alternativas para atender las necesidades de todos los niños, niñas y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad. Sin embargo, la implementación de estos derechos en la práctica aún enfrenta desafíos. Uno de los principales desafíos para la educación inclusiva en el Ecuador es la falta de recursos y de personal capacitado para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), en el año 2020 había alrededor de 310.000 estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, lo que representa el 4,6% del total de estudiantes. Sin embargo, muchos de estos estudiantes no reciben la atención y los recursos necesarios para garantizar su aprendizaje y desarrollo.

Para abordar estos desafíos, se requiere una política educativa que promueva la inclusión y la equidad en el sistema educativo. Esto implica la formación de docentes capacitados en la atención a la diversidad, la implementación de programas y estrategias de inclusión, la mejora de la infraestructura y equipamiento de las instituciones educativas y el fortalecimiento de la cooperación entre las diferentes instancias del sistema educativo.

Por otro lado, se han implementado algunas iniciativas para mejorar la educación inclusiva. Por ejemplo, el Ministerio de Educación de Ecuador ha creado una plataforma en línea llamada "Aprendamos juntos" que ofrece recursos para la educación inclusiva, incluyendo videos en lengua de señas y herramientas para estudiantes con discapacidades visuales (Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020). El informe "Educación en Ecuador en tiempos de COVID-19" del Observatorio de Políticas Educativas (OPE) de la Universidad Andina Simón Bolívar identificó una serie de barreras para la educación inclusiva en línea en el Ecuador. Estas barreras incluyen la falta de acceso a internet y dispositivos tecnológicos para muchos estudiantes, la falta de capacitación de los docentes en la educación en línea, y la falta de recursos para la educación de estudiantes con discapacidades (OPE, 2020).



El BID ha señalado que los estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales han enfrentado mayores dificultades durante la pandemia debido a la falta de recursos y capacitación en educación inclusiva en línea (BID, 2021).

La pandemia de COVID-19 ha presentado una serie de desafíos para la educación de niños con necesidades educativas especiales, tanto asociadas como no asociadas a la discapacidad, en el Ecuador. La transición a la educación en línea ha llevado a nuevos obstáculos y ha destacado la necesidad de abordar las desigualdades en la educación.

Un informe del Observatorio de Políticas Educativas (OPE) de la Universidad Andina Simón Bolívar ha destacado la falta de recursos y capacitación para la Educación inclusiva en línea en el Ecuador. La falta de dispositivos tecnológicos adaptados a las necesidades de estos niños, así como la falta de capacitación para los docentes en la educación inclusiva, han sido barreras significativas para la educación en línea de niños con necesidades educativas especiales en el Ecuador (OPE, 2020).

Además, un estudio de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil reveló que los docentes han tenido que adaptar sus métodos de enseñanza para incluir a los niños con necesidades educativas especiales en la educación en línea.

Aunque algunos docentes han informado que han tenido éxito en la adaptación de sus métodos de enseñanza, otros han señalado la falta de capacitación y recursos para la educación inclusiva.

Los niños con necesidades educativas especiales en el Ecuador también se han visto afectados por la falta de acceso a servicios de atención médica y terapias durante la pandemia de COVID-19. La Fundación Cimas ha destacado la necesidad de incluir a estos niños en los planes de recuperación post-pandemia en el Ecuador, incluyendo el acceso a servicios de atención médica y educación especial, así como a tecnología y recursos para la educación inclusiva (Fundación Cimas, 2020).

Es importante destacar que la educación de niños con necesidades educativas especiales no debe detenerse después de la pandemia. El BID destacó la necesidad de aumentar la inversión en tecnología y capacitación para la educación inclusiva, y de garantizar que todos los niños tengan acceso a los recursos necesarios para tener éxito en su educación (BID, 2019). Además, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que Ecuador ha ratificado, establece que los niños con discapacidades tienen derecho a la educación inclusiva y que deben recibir el apoyo necesario para tener éxito en su educación (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006). La educación de niños con discapacidades en el Ecuador ha enfrentado desafíos significativos durante la pandemia de COVID-19, incluyendo la falta de recursos y capacitación para la educación inclusiva en línea. A medida que se avanza hacia una recuperación post-pandemia, es importante

aumentar la inversión en tecnología y garantizar el acceso a servicios de atención médica y educación especial para los niños con discapacidades.

Uno de los desafíos más importantes ha sido garantizar el acceso a la educación a los estudiantes con necesidades educativas especiales. A medida que la educación se ha trasladado en línea, muchos de estos estudiantes han enfrentado dificultades para acceder a los materiales de aprendizaje y las herramientas tecnológicas necesarias para el aprendizaje en línea. Además, muchos estudiantes con discapacidades también requieren de apoyo adicional para su aprendizaje, lo que ha sido difícil de proporcionar en el contexto de la educación a distancia.

Otro desafío importante ha sido la capacitación del personal docente y administrativo en la atención a la diversidad y la inclusión. La educación a distancia ha requerido de nuevas habilidades y estrategias para la enseñanza y el apoyo a los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales. La falta de capacitación y apoyo para los docentes ha sido una barrera para la educación inclusiva en este contexto. Por todo lo antes expuesto se delimitan algunas estrategias para abordar la educación inclusiva de niños con NEE: Capacitación docente en tecnologías y estrategias para la educación a distancia. Los docentes deben estar capacitados para utilizar tecnologías y herramientas especiales para la educación inclusiva. En este sentido, Ardini et al, (2020) proponen la capacitación de los docentes en plataformas virtuales y herramientas digitales, a fin de garantizar el acceso y la inclusión de todos los estudiantes. Creación de planes de apoyo individualizados: permiten identificar las necesidades educativas especiales de cada niño con discapacidad y NEE, y brindar apoyo personalizado para su aprendizaje. En este sentido, Pérez (2020) sugiere la creación de planes de apoyo individualizados en los que se identifiquen las necesidades de cada estudiante y se establezcan los apoyos y adaptaciones necesarias.

Uso de tecnologías y herramientas especiales para la educación inclusiva: estas pueden ayudar a los niños con discapacidad y NEE a participar en el aprendizaje en línea. Rodríguez et al, (2013) proponen el uso de software de reconocimiento de voz, lectores de pantalla, teclados especiales y otras herramientas tecnológicas que permitan a los estudiantes con discapacidad participar en igualdad de condiciones. Participación de padres y cuidadores en el proceso educativo: es fundamental para garantizar que los niños con discapacidad y NEE reciban el apoyo necesario para su aprendizaje. En este sentido, Ochoa y Torres (2021) proponen la inclusión de los padres y cuidadores en la elaboración de los planes de apoyo individualizados y en el seguimiento del proceso educativo. Adaptación de los materiales de aprendizaje para niños con discapacidad y NEE: es esencial para garantizar la inclusión de los niños con discapacidad y NEE en el proceso educativo. En este sentido, Cando y Cando (2021) proponen la adaptación de los materiales educativos a las necesidades específicas de cada niño, utilizando recursos como imágenes, gráficos y textos en lenguaje sencillo.



## Conclusiones

En el contexto de la pandemia de la COVID-19, la educación inclusiva ha adquirido una mayor relevancia debido a la necesidad de adaptarse a entornos virtuales y remotos de enseñanza, la falta de capacitación para los docentes ha sido un desafío importante, muchos de ellos no tienen experiencia en la enseñanza a distancia y pueden no estar familiarizados con las tecnologías y estrategias que son más efectivas para los estudiantes con discapacidades.

A pesar de estos desafíos, hay soluciones posibles. Una de ellas es la inclusión de la tecnología en el aula. Si bien la tecnología puede presentar desafíos para algunos estudiantes con discapacidades, también puede ser una herramienta valiosa para permitir la combinación de actividades en línea y en persona.

Por todo lo expuesto, la educación inclusiva de niños con discapacidad y NEE durante la pandemia de la COVID-19 en Ecuador requiere de un enfoque personalizado y adaptado a las necesidades específicas de cada niño.

## Referencias bibliográficas

Ardini, C., Herrera, M. M., González Angeletti, V., & Secco, N. E. (2020). Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19.

Banco Internacional de Desarrollo (BID, 2021). Informe anual 2021: informes financieros. <https://publications.iadb.org/es/banco-interamericano-de-desarrollo-informe-anual-2021-estados-financieros>

Cando, E., & Cando, P. (2021). Adaptación de materiales educativos para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación Académica*, 22, 1-8.

Código de la niñez y la adolescencia (2017). [https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/codigo\\_ninezyadolescencia.pdf](https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/codigo_ninezyadolescencia.pdf)

Espinoza, J., Reyes, C., & Tumbaco, L. (2020). Tecnologías de la información y comunicación en educación inclusiva en el contexto de la pandemia del COVID-19. *Revista de Investigación*, 20, 1-9.

García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J. A., Romero-Rojas, J. C., & Berrún-Castañón, L. N. (2020). El aprendizaje electrónico en tiempos de pandemia: Eficiencia terminal de un MOOC. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 97-104.

Instituto Nacional de estadísticas y censos INEC (2020). <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/search/censo+poblacional/>

Ochoa, S. M. G., & Torres, C. H. D. (2021). La Educación Virtual en tiempos de pandemia. *Gestión y desarrollo libre*, 6(11).

Pérez, J. (2020). La educación inclusiva en tiempos de pandemia. Una reflexión a partir del caso de España. *Revista de Investigación Educativa*, 38, 1-10.

Rodríguez, G., Laitano, M. I., & Andres, G. D. (2013). Análisis propositivos para la construcción de entornos accesibles en educación superior.

UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, América Latina y el Caribe 2020 Inclusión y educación: todas y todos sin excepción <https://redclade.org/wp-content/uploads/374615spa.pdf>.

Susana Castro Villalobos

Universidad Politécnica Salesiana. Quito



# Eje 04

E• Experiencias////////

Desafíos para la formación y la profesión docente en la postpandemia y en el retorno a la presencialidad





# Experiencia de las prácticas preprofesionales de los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe UPS-Ecuador en tiempo de pandemia

Diana Yaneth Ávila Camargo. •Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador. •davilac@ups.edu.ec

## Resumen:

Se presenta la experiencia de la carrera de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la UPS en cuanto a la realización de las prácticas preprofesionales en Educación General Básica, las cuales por la pandemia por COVID-19 tuvieron que repensarse y adaptarse. Así se diseñaron instrumentos para registrar información y fortalecer la capacidad de investigación y adaptación de los estudiantes. Compartieron desde espacios más cercanos como la familia a los comunitarios, emplearon herramientas de comunicación que permitieran grabaciones de video y audio, y así realizar y registrar sus actividades. La práctica de docencia se enfocó en realizar acompañamiento a un estudiante, complementando el proceso de enseñanza-aprendizaje. El producto final elaborado por los estudiantes fue un informe en el que constan las actividades realizadas a manera de diario de campo, principales resultados y conclusiones acompañadas de anexos como fotografía o videos, estas actividades permitieron acercarnos al contexto real de la EIB en diferentes zonas de la sierra ecuatoriana. La sistematización de la experiencia permite identificar los desafíos de la docencia en tiempo de pandemia, sus fortalezas y debilidades presentadas por los estudiantes luego de sus ejercicios de observación y acompañamiento escolar.

## Palabras clave:

Prácticas preprofesionales, Educación Intercultural Bilingüe, educación en pandemia





### Justificación:

La experiencia trata de las prácticas preprofesionales realizadas por los estudiantes de la carrera de EIB de la UPS en tiempo de pandemia. El aporte reside en el levantamiento de la información misma que se registra en los informes de práctica y que permiten la sistematización del trabajo realizado en el tiempo de pandemia 2020-2022 y así evidenciar el aporte y/o debilidades de la implementación de las prácticas preprofesionales y su enfoque en los semestres que correspondieron al tiempo de cuarentena, a partir del trabajo propuesto por las y los docentes autores y tutores de dichas asignaturas y el aporte de estas para su proceso de formación docente y respuesta frente a la situación compleja que se generó al no poder realizar sus práctica en la modalidad presencial por las restricciones estatales y de las instituciones educativas.

### Propósito:

Los objetivos de la experiencia fueron:

- » Diseñar herramientas (instrumentos) para la realización de las prácticas preprofesionales durante el tiempo de pandemia 2020-2022.
- » Recopilar la información de los informes de prácticas preprofesionales como evidencias del trabajo realizado en la Práctica Preprofesional durante el tiempo de pandemia 2020-2022.
- » Sistematizar el trabajo realizado en las Prácticas preprofesionales de la Licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe durante el tiempo de pandemia 2020-2022.

### Descripción de la experiencia:

Como parte del proceso de formación como docentes para el sistema de EIB se plantea en la malla curricular de la licenciatura en EIB de la UPS, la realización de prácticas preprofesionales en el nivel de Educación General Básica, mismas que a raíz de la pandemia tuvieron que repensarse y adaptarse a la situación que estábamos viviendo.

Lo anterior teniendo en cuenta que la afectación en el Sistema de EIB, fue también bastante considerable sobretodo por la falta de conectividad y de posibilidad de apoyo de las familias para el acompañamiento pedagógico de niñas y niños. Lo que llevó a que en diversas comunidades y unidades educativas, a partir de las resoluciones oficiales, tomaran decisiones como el trabajo específico con guías de aprendizaje, asistencia de los docentes uno o dos días por semana para entregar y recoger las guías, asesorar a los padres y madres sobre la realización de las mismas, y la comunicación por medios como llamadas a celular o mensajes por aplicaciones como WhatsApp.

Los ajustes en la propuesta inicial de las prácticas tomaron como base la situación y disposiciones del Ministerio de Educación, las compañeras encargadas de esta área

manifiestan como la “situación exigió la adaptación y diseño de estrategias y recursos trabajados directamente en el ambiente virtual de aprendizaje” (Bastidas, Iza, Raygoza, y Villamar, 2020, p. 4)., y el envío de material a quienes no podían conectarse a través de los coordinadores zonales que apoyan a los estudiantes en territorio.

Se diseñaron “instrumentos para registrar información desde las nuevas circunstancias y realidades para fortalecer su capacidad de investigación y adaptación a las propuestas planteadas por la Carrera” (Bastidas, Iza, Raygoza, y Villamar, 2020, p. 4). Estas actividades iban desde los espacios más cercanos como la familia a los comunitarios, y empleando herramientas que tenían a la mano como su teléfono celular, computadora, Tablet, etc., que permitieran grabaciones de video y audio, con el fin de realizar y registrar sus actividades, en este caso la práctica de docencia se enfocó en realizar acompañamiento a un estudiante, es decir, complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el tiempo fuera de la conexión de clase o acompañamiento para la realización de sus guías de aprendizaje según fuera el caso.

Como producto final debían entregar un informe en el que constara las actividades realizadas a manera de diario de campo, principales resultados y conclusiones acompañadas de anexos como fotografía o videos, estas actividades permitieron acercarnos al contexto real de la EIB en diferentes zonas de la sierra ecuatoriana.

### Resultados logrados:

Así a partir de los informes presentados por los estudiantes en sus prácticas se realiza un ejercicio de sistematización, en la cual se pueden identificar los desafíos de la docencia en tiempo de pandemia, esbozados en fortalezas y debilidades que son presentadas por los estudiantes en sus informes, luego de sus ejercicios de observación y acompañamiento escolar:

Enter los resultados se encontró que los estudiantes valoran el esfuerzo de los docentes de las escuelas o unidades educativas y de sus comunidades frente al reconocimiento de las realidades de los estudiantes, por ejemplo, al no tener conexión para el acceso a las clases en modalidad remota, debían visitar las instituciones para repartir a los padres y madres los materiales para las clases, específicamente las guías de aprendizaje para el trabajo semanal. De esta manera afirman que los docentes “piden a los representantes que se acerquen a retirar los materiales o les van entregando en los domicilios los recursos de estudio como foto copias, libros para que los niños puedan seguir avanzando en su proceso del aprendizaje” (Cuascota María, 2021).

Otra de las fortalezas fue el apoyo de las familias quienes acompañaban el proceso de aprendizaje de sus hijos, sobrinos, hermanos o nietos, para la realización de las guías de aprendizaje o actividades de clase, de esta manera evidenciaron tanto las debilidades



de sus niños y niñas como las propias y asimismo se compartió en un ámbito que había sido relegado como responsabilidad de la escuela y docentes. “(...) *conocieron las debilidades y fortalezas de sus hijos/as en la educación por ejemplo en diferentes asignaturas, además pasan más tiempo juntos ya que antes no lo hacían por cuestión de trabajo* (Tutice Mauro, 2021).

### **Dificultades y Lecciones aprendidas:**

Lógicamente dentro de las debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje y la labor de los docentes, el primer aspecto es la cuestión de conectividad, ya que al no contar con el servicio de Internet en diversos lugares que integran las regiones del Ecuador, fué muy difícil el acceso a las soluciones que desde el Ministerio de Educación se proponían.

Otra situación era la organización de los espacios y herramientas de estudio dentro de casa, ya que los docentes debían compartir el uso de la computadora o celulares, con sus hijos y/o familiares que igualmente debían cumplir con sus actividades de tele-trabajo o estudios superiores y/o planificar y realizar recursos como docentes para sus diversas clases y otras responsabilidades.

Estas situaciones que tuvieron que llevar tanto docentes como las familias, llevaron a altos niveles de estrés, que aumentó en medio de las problemáticas propias de la pandemia, así a la situación de salud se aumenta la responsabilidad del hogar, hijos, trabajo, factor económico al ser despedidos por no poder continuar virtualmente, falta de materiales para la realización de actividades, de productos básicos para sobrevivir y la no socialización con sus familias y comunidad, entre otros que se veían consecuencias en los procesos propios de los estudiantes y docentes, bajo rendimiento y dificultades para cumplir todas las obligaciones.

Los docentes que visitaban las comunidades y/o escuelas daban algunas indicaciones a los padres y madres para el acompañamiento pero a veces no era suficiente, esto evidenció situaciones de analfabetismo en diversas zonas del país y procesos inconclusos de escolaridad, lo que dificultaba el apoyo para los niños y niñas.

A parte de las labores propias de la docencia, los profesores fueron encargados de otras actividades como la entrega de los desayunos escolares como leches en caja y barras de cereal, entre otros con su dotación semanal, para que no se perdiera este recurso. Entre estas y otras actividades incluyendo desplazamientos que ponían en riesgo su salud y la de sus familias, los docentes sobrepasaban sus horas de trabajo así, disminuía su tiempo de descanso, preparación y acompañamiento de las tareas de sus hijos o familia, lo que era evidenciado también en la observación de las clases que en ocasiones se limitaban al dictado o actividades del libro de texto.

*Las madres tenían la obligación de cumplir con su horario laboral, después enseñar a los niños a hacer las tareas, subir las actividades al grupo de WhatsApp de los padres de familia y finalmente cumplir con los cuidados del hogar. Las tareas que ellas tenían*

*que cumplir se duplicó y cumplir con el rol de docente las estresaba aún más* (Imbaquingo Irma, 2021).

A partir de las conclusiones de los estudiantes se resaltan argumentos en relación a la vida o las implicaciones del trabajo docente a partir de los cambios generados por las restricciones de la pandemia en pro de la protección de la vida y reducir los contagios.

*En mi caso como docente practicante de la materia Práctica preprofesional VI: Docencia (Lengua y Literatura), me dio nueva experiencia de estudio virtual tanto para mí y para mi estudiante tuvimos que aprender y acostumbrar a la nueva modalidad de estudio, donde igual es muy importante esta modalidad de educación para ser más investigadores y auto educarnos utilizando los medios tecnológicos [...] de tal manera mi experiencia más enriquecedora fue buscar alternativas de como enseñar al niño utilizando los métodos de enseñanza en parte rural”* (Ante, 2021).

De esta manera resaltan la importancia de crear y emplear recursos didácticos digitales y cómo estos muestran a los estudiantes una multiplicidad de posibilidades a partir del trabajo individual o colaborativo, por lo que resaltan la importancia de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, como otras maneras de acercarse al espacio de formación educativo sea en educación básica o superior.

### **Conclusiones y Recomendaciones**

Nos encontramos con algunos datos entorno al trabajo docente y sus desafíos en relación al acercamiento a la educación virtual y en línea, y lo que esta encierra, como el uso de plataformas educativas, uso de recursos videos, juegos, aplicaciones digitales en general que aportan insumos para la didáctica docente y como estos con su experticia en el campo pedagógico han podido adaptarlo a pesar de las dificultades de acceso, desconocimiento en el manejo, entre otros. Es decir que la pandemia ha sido la oportunidad para acercar a los docentes a otras maneras de hacer educación, de ejercer su rol docente más allá de lo conocido, de sus planificaciones, del libro de texto, así como de capacitarse para el uso de las tecnologías en educación.

En los informes se registran entrevistas a docentes en ejercicio que permiten conocer las formas de planificación y el trabajo que estaban realizando en sus instituciones escolares en ese momento y el acompañamiento a las familias. Por lo que estas actividades permitieron acercarnos al contexto real de la EIB en diferentes zonas de la sierra ecuatoriana y fortalecer el proceso de formación docente de los estudiantes de la Licenciatura y los cambios generados tanto en la pandemia como con el regreso a la presencialidad.

Por último, la importancia de conocer y dar a conocer las problemáticas generadas a partir de la emergencia sanitaria y las respuestas en políticas públicas, y específicamente en el ámbito educativo, la necesidad de capacitaciones docentes que en verdad apor-



ten herramientas para su labor en las diversas modalidades, lo cual también conlleva a la revisión de los proyectos de formación docente y formación continua ante la situación actual de la educación y la EIB tanto en el Ecuador como en la región.

### Referencias bibliográficas

Bastidas M., Iza R., Raygoza P., y Villamar J. (2020). "Prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe en el contexto del COVID-19". Ponencia presentada en el IV Congreso de Educación Salesiana 17 al 19 de noviembre. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

Estudiantes Licenciatura en EIB. (2021). Informes finales práctica preprofesional. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

Granda Merchán, Sebastián. (29 de junio de 2020). Education of Indigenous People During the Pandemic: The Experience of Ecuador. University Practice Connect, de la Azim Premji, University de la India. Recuperado de: <https://practiceconnect.azimpremjiuniversity.edu.in/education-of-indigenous-people-during-the-pandemic-the-experience-of-ecuador/>

Ministerio de Educación. (2021). Plan Educativo COVID 19. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19/>

Ministerio de Educación. (2021). Puntos de Reencuentro. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/puntos-de-reencuentro/>

Ministerio de Educación. (2021). Secretaria de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <https://www.educacionbilingue.gob.ec>

National Geographic. (2020). Tiempos de pandemia: cómo es el acceso a la educación en Ecuador mientras el COVID-19 afecta a la región. Recuperado de: <https://www.nationalgeographic.com/fotografia/2020/07/tiempos-de-pandemia-acceso-a-la-educacion-en-ecuador>

Robalino M., Crespo C., Ortíz M., y Villagómez M. (Coord.). (2021). La educación en tiempos de desigualdades. El derecho bajo amenaza en el Ecuador. Editorial AbyYala-Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

Servicio Nacional de Gestión de Riesgos y emergencias. (2021). Recuperado de: <https://www.gestionderiesgos.gob.ec/coe-nacional/>

Villagómez R., M., & Llanos Erazo, D. (2021). Políticas educativas y currículo en la emergencia sanitaria de 2020. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 195-212. doi:10.4067/S0718-07052020000300195

Diana Yaneth Ávila Camargo  
davidlac@ups.edu.ec



# Desafíos en la formación inicial docente en estudiantes de estudios generales universitarios

**Dra. Liliana Muñoz Guevara de Pebe** • Universidad Peruana Cayetano Heredia • [liliana.munoz@upch.pe](mailto:liliana.munoz@upch.pe)  
**Dra. Olinda Vilchez Gonzales** • Universidad Peruana Cayetano Heredia • [olinda.vilchez@upch.pe](mailto:olinda.vilchez@upch.pe) //  
**Mag. Francisco Tateishi Serruto** • Universidad Peruana Cayetano Heredia • [Francisco.tateishi.f@upch.pe](mailto:Francisco.tateishi.f@upch.pe) //  
**Mag. Jamine Amanda Pozú Franco** • Universidad Peruana Cayetano Heredia • [Jamine.pozu.f@upch.pe](mailto:Jamine.pozu.f@upch.pe)

## Resumen

La experiencia se enmarca en el Modelo Educativo de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, que asume el enfoque centrado en la persona. La universidad desde este modelo, y enfocada en la excelencia académica, asume el desafío y pone a disposición de todos los estudiantes del primer año de estudios generales, los recursos y medios necesarios para atenderlos de manera personalizada y así ofrecerles experiencias significativas para el aprendizaje. En esta experiencia, se realizó una evaluación inicial para identificar los conocimientos previos de los estudiantes en las áreas de Matemática y Comprensión Lectora; así como los niveles de riesgo académico y socioemocional. Esta experiencia se desarrolló con 87 estudiantes becarios de las carreras profesionales de Educación Inicial y Educación Primaria del primer año de estudios generales. El objetivo fue determinar el punto de inicio de los aprendizajes para identificar las estrategias de acompañamiento y monitoreo a implementar para el logro de los aprendizajes y garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva. Las estrategias implementadas para enfrentar los desafíos en la formación inicial docente en estudiantes de estudios generales fueron la Tutoría temática y el acompañamiento personalizado.

## Palabras claves:

Tutoría temática, acompañamiento personalizado, mediación docente tutor.





### Justificación:

La Tutoría temática y el acompañamiento personalizado permitieron que los estudiantes contaran con grupos de estudio temáticos en Comprensión lectora y matemáticas. Se desarrolló a través de la interacción entre pares y la mediación del Docente-Tutor quienes lograron que los estudiantes aprendieran a aprender y esto se vio reflejado en el nivel de aprobación.

Esta experiencia aporta a la dimensión pedagógica, didáctica del trabajo docente caracterizada por el trabajo colaborativo entre pares, la participación activa de los estudiantes, la acción mediadora del docente, el acompañamiento del Tutor y el uso de la tecnología. El uso de datos sirvió para el análisis de los resultados de aprendizaje con el objetivo de monitorear el progreso académico así como tomar decisiones pertinentes y oportunas para enfocar la Tutoría temática y el acompañamiento personalizado.

El valor de las estrategias ha sido identificar que el centrar la actividad en las necesidades y expectativas de aprendizaje de los estudiantes favorece el resultado esperado y sobre todo esta experiencia ha funcionado como una referencia o modelo para que el estudiante cambie su forma de aprender, se centre en la comprensión de los problemas y aplique estrategias para enfrentar con éxito las actividades formativas del curso. Esto corrobora lo señalado por Muñoz (2022) “respecto de la dimensión expectativa de resultados, la cual consiste en afrontar la situación académica con expectativas altas para el logro de los resultados, esto demanda autoconfianza, compromiso y motivación” (p.35).

### Descripción de la experiencia:

Con el objetivo de acompañar y monitorear el desempeño académico de los estudiantes, para este grupo se implementaron principalmente dos estrategias como son la Tutoría temática y el acompañamiento personalizado.

El punto de partida de estas estrategias fue el diagnóstico inicial realizado al inicio del semestre con el propósito de identificar las brechas de aprendizaje y conocer los niveles de conocimiento y las condiciones previas para el logro de los aprendizajes en la universidad. Para ello, se realizó una evaluación diagnóstica integral compuesta por una parte académica y otra socioemocional.

La evaluación diagnóstica del área de matemáticas y comprensión lectora arrojó los siguientes resultados: 05 como promedio ponderado en matemática y nivel intermedio e inferior en comprensión lectora. Sobre la evaluación socioemocional, se identificó la necesidad del trabajo sobre técnicas del manejo de estrés y ansiedad así como estrategias de aprendizaje. Puntos importantes fueron el trabajo sobre la adaptación a la vida universitaria, el vivir solo en la mayoría de los casos y formar redes de apoyo entre sus compañeros.

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje se utilizó la Herramienta de Identificación de Riesgo (Figura 1), desarrollada por el equipo académico para obtener reportes semanales sobre el desempeño de los estudiantes quienes se ubican según su rendimiento en un sistema de semáforo que funciona como alerta de cómo van progresando los estudiantes por curso y por carrera (Muñoz, Huamán y Vilchez, 2023). Los Tutores utilizan esta herramienta para identificar a los estudiantes en riesgo académico y poder desarrollar las estrategias de intervención según sea el caso.

En cuanto a las estrategias utilizadas, la Tutoría temática organizó los grupos de estudio de Matemática donde se abordó la resolución de problemas con una metodología en dos tiempos. En la primera parte se reunían los estudiantes con el Tutor general para resolver ejercicios que eran proporcionados por el docente del curso. En la segunda parte, al final de la sesión, ingresaba el docente del curso para absolver dudas o resolver algún ejercicio de mayor complejidad. Los materiales usados eran proporcionados por el Coordinador del curso y videos explicativos a cargo de los docentes así como el uso de microlecciones.

Para la comprensión lectora se organizaron talleres de análisis de textos académicos organizados en 4 sesiones con más del 90% de asistencia de los estudiantes. Los talleres estuvieron a cargo de los tutores, en coordinación con la coordinadora del curso “Comunicación y Redacción I”. Entre los objetivos del curso se incidió en el cierre de brechas y enfrentar con eficacia la lectura de textos académicos.

De igual manera se trabajaron Microlecciones con el objetivo de reforzar los conocimientos básicos para el cierre de brechas así como reforzar la sesión de clase. Estas microlecciones se hicieron en base a materiales audiovisuales e interactivos para explicar de manera didáctica un tema puntual y acotado. Una de las características de estas microlecciones ha sido la corta duración de los videos, unos 10 minutos como máximo. Cada Microlección fue estructurada de la misma manera, se elaboraron ocho microlecciones por cada área temática y fueron difundidas a través de las plataformas de aprendizaje de la universidad.

El acompañamiento personalizado contó con la designación de un Tutor para el grupo de estudiantes de la carrera quien mantuvo comunicación permanente y estrecha con los estudiantes. Los acompañamientos se registraron en una matriz de seguimiento que permitió cuantificar las sesiones así como describir las situaciones de aprendizaje o de vida universitaria evocadas por los estudiantes. El tutor mantuvo reuniones semanales con la coordinadora del área para evaluar los talleres de apoyo a los estudiantes en base a los resultados académicos y las situaciones que se presentaban en el entorno del estudiante y tenía incidencia en su desempeño académico.

*“...todos nos reunimos afuera de la biblioteca e ingresamos en grupo a los cubículos que estaban reservados, entonces planteábamos las preguntas que menos entendíamos o no nos había quedado tan claro de lo que habíamos visto, y él (Tutor) anotaba todas las preguntas y decía lo que podía venir en el examen o si no era necesario. Lo que él consi-*



*deraba que iba a venir lo rehacia nuevamente explicando paso por paso o sacando cada dato o cada dígito y así terminaba el taller...” (Gr. 1)*

*“...estábamos reunidas todas en un grupo diferente--- fue bueno como que algo nuevo para mi socializar con otras personas ...el profesor estableció unos ejercicios en los cuales todas, ninguna se quedó “creo” sin entender porque todas nos ayudábamos mutuamente, habían sido temas que ya habíamos conocido y entonces todas abarcamos ese ejercicio y lo pusimos en práctica y tal vez a la compañera que no le quedó en claro pues hacíamos que lo entienda. Yo pensé que iba a ser un tanto difícil pero no, fue muy fácil socializar con todas y fue muy fácil el tema de resolver los ejercicios, salíamos a la pizarra, creo que parecíamos ya amigas porque todas nos habíamos caído bien entre todas y todas habíamos entendido.”(Gr. 2)*

### Resultados logrados:

Las estrategias aplicadas durante el semestre 2022-II dieron como resultado una alta tasa de aprobación entre los estudiantes. Se puede observar la progresión de los estudiantes partiendo de sus conocimientos previos y de su expectativa de aprobación de la asignatura, con la prueba diagnóstica y en tres momentos del semestre académico como son el diagnóstico, el examen parcial y el examen final. En el diagnóstico el porcentaje de aprobación fue de 9% en Educación Primaria y 8% en Educación Inicial; en el examen parcial fue 97% en Educación Primaria y 76% en Educación Inicial y en el examen final fue 86% en Educación Primaria y 97% en Educación Inicial (Figura 2 y 3).

### Dificultades y Lecciones aprendidas:

Entre las principales dificultades se encontraron que los estudiantes no estaban acostumbrados al trabajo en equipo ni tenían experiencias en participar en los grupos de estudio. Esta situación dificultó su participación en los talleres. Frente a esto, desde la dirección se optó por visitar a los estudiantes durante sus clases de matemáticas para promover las tutorías temáticas y poner en valor las experiencias de éxito de otros estudiantes.

A partir de estas visitas en el aula, se incrementó el número de inscripciones y la participación fue activa durante los grupos de estudio.

El valor agregado de las tutorías temáticas fue que se convirtieron en un espacio privilegiado para la socialización de los estudiantes y la creación de redes de apoyo para el estudio y el aprendizaje colaborativo.

### Conclusiones:

- » Las tutorías aportan en el aprendizaje significativo de los estudiantes.
- » Es un espacio altamente valorado por los estudiantes para reforzar sus aprendizajes y prepararse para las evaluaciones.

- » El éxito de la metodología de las Tutorías radica en su dinamismo y participación activa de los estudiantes quienes construyen su aprendizaje de manera colaborativa. El hecho de realizar ejercicios en pizarra es muy valorado porque permite un aprendizaje concreto y es la oportunidad de retroalimentar en el momento del proceso a los estudiantes.

### Recomendaciones:

- » Potenciar el uso de la Tutoría temática y el acompañamiento personalizado como una metodología para atender a la diversidad en el aula principalmente en el primer año de los estudios de la universidad.
- » Incorporar en la gestión académica el análisis de datos y las evidencias que dan cuenta del progreso de los aprendizajes, utilizando recursos como la herramienta de identificación de riesgo (HIR) que permite predecir y actuar de manera oportuna frente a los resultados.
- » Promover la participación de los estudiantes para el trabajo de aprendizaje entre pares así como el trabajo coordinado entre el docente y el tutor.

### Referencias bibliográficas:

Álvarez Pérez, P. R., López Aguilar, D., & Pérez-Jorge, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Actualidades investigativas en educación*, 15(1), 395-419. Obtenido en: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032015000100017](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100017)

Aramburú, C. E., & Núñez, D. (2019). Las razones del miedo: deserción temprana de Beca 18. *Antropológica*, 37(43), 255-288. Obtenido en: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=So25492122019000200012&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=So25492122019000200012&script=sci_arttext&lng=pt)

Cedeño, M. S. A., Pérez, M. T. G., & Venegas, M. D. L. C. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(2). Obtenido en: <https://journals.eagora.org/revEDU/article/view/593>

Matzumura-Kasano, J. P., Gutiérrez-Crespo, H., Pastor-García, C., & Ruiz-Arias, R. A. (2019, October). Valoración del trabajo colaborativo y rendimiento académico en el proceso de enseñanza de un curso de investigación en estudiantes de medicina. In *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 80, No. 4, pp. 457-464). UNMSM. Facultad de Medicina.

Muñoz, L., Huamán, L., & Vilchez, O. (2023). Sistematización de estrategias de acompañamiento y monitoreo del desempeño académico de estudiantes universitarios de primer año.





Muñoz Guevara, L. A. (2022). Autoeficacia académica y competencias genéricas en estudiantes de Educación de una universidad nacional de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 25(1), 23-39.

Sánchez-Hernández, G., Barboza-Palomino, M., & Castilla-Cabello, H. (2017). Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. *Actualidades Pedagógicas*, 1(69), 169-191. Obtenido en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss69/6/>

Dra. Liliana Muñoz Guevara de Pebe

[liliana.munoz@upch.pe](mailto:liliana.munoz@upch.pe)

Dra. Olinda Vilchez Gonzales

[olinda.vilchez@upch.pe](mailto:olinda.vilchez@upch.pe)

Mag. Francisco Tateishi Serruto

[tateishi.f@upch.pe](mailto:tateishi.f@upch.pe)

Mag. Jamine Amanda Pozú Franco

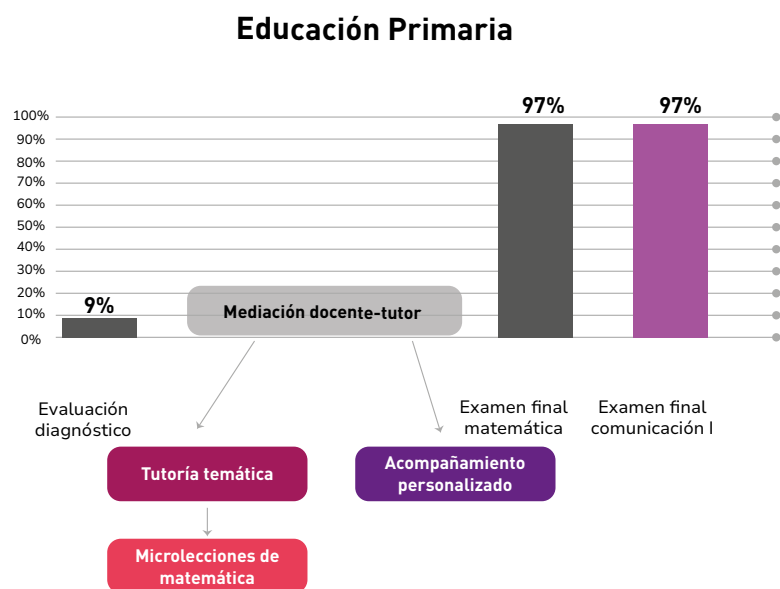
[Jamine.pozu.f@upch.pe](mailto:Jamine.pozu.f@upch.pe)

Figura 1. Herramienta de Identificación de Riesgo

HERRAMIENTA DE IDENTIFICACIÓN DE RIESGO 2022-2																					
Haga clic en triángulo para seleccionar nombre de estudiante (seleccione solo uno)																					
TABLA GENERAL DEL RENDIMIENTO DE ESTUDIANTES CICLO REGULAR AL 16 -SETIEMBRE -2022																					
Leyenda:																					
Nota mayor a 11																					
Nota mayor a 09 pero menor a 11																					
Nota menor a 09																					
Evaluación COMPRENSIÓN LECTORA (CL)																					
Leyenda:																					
3 = NIVEL DE RIESGO BAJO																					
2 = NIVEL DE RIESGO MEDIO																					
1 = NIVEL DE RIESGO ALTO																					
MATERIA	VEZ	CONDICIÓN	CL	10 - Set	16 - Set	23 - Set	28 - Set	30 - Set	7 - Oct	14 - Oct	21 - Oct	Ex.Parcial	28 - Oct	4 - Nov	11 - Nov	18 - Nov	25 - Nov	2 - Dic	Ex. Final	11 - Dic	18 - Dic
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	3	20.00	19.61	19.40	19.40	19.40	19.19	19.50	19.50	20.00	19.50	19.53	19.58	19.58	19.56	19.54	20	19.88	19.88
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	1	7.00	10.40	13.55	13.55	13.55	14.75	15.43	15.43	16.00	15.43	15.72	16.05	16.05	16.33	16.36	16	16.93	16.93
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	2	0.00	7.73	12.10	12.10	12.10	12.72	13.92	13.92	16.00	13.92	13.99	14.49	14.49	15.01	14.87	16	15.96	15.96
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	1	20.00	11.92	12.71	12.71	12.71	13.49	12.01	12.01	8.00	12.01	12.53	12.86	12.86	12.86	13.10	8	13.65	13.65
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	1	0.00	1.19	4.56	4.56	4.56	6.82	6.21	6.21	6.00	6.21	6.72	6.91	6.91	6.72	6.60	12	8.79	8.79
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	1	20.00	12.60	12.13	12.13	12.13	10.40	11.98	11.98	16.00	11.98	12.17	12.96	12.96	12.88	12.75	4	12.40	12.40
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	1	20.00	15.65	15.99	15.99	15.99	15.65	15.08	15.08	14.00	15.08	15.40	15.55	15.55	15.62	15.68	16	16.02	16.02
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	2	13.00	14.92	15.72	15.72	15.72	17.03	17.50	17.50	18.00	17.50	17.66	17.79	17.79	17.99	18.09	20	18.94	18.94
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	1	6.00	6.84	5.80	5.80	5.80	5.70	5.61	5.61	4.00	5.61	5.76	6.47	6.47	6.98	6.70	8	7.56	7.56
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	1	13.00	10.97	10.60	10.60	10.60	11.89	11.99	11.99	14.00	11.99	11.60	12.24	12.24	11.90	11.43	12	12.55	12.55
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO		7.00	14.71	18.42	18.42	18.42	18.60	18.35	18.35	18.00	18.35	18.45	18.20	18.20	17.71	17.82	16	17.88	17.88
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	1	13.00	9.98	9.99	9.99	9.99	10.38	10.36	10.36	10.00	10.36	10.47	11.32	11.32	11.38	11.59	14	13.41	13.41
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO		0.00	9.68	8.70	8.70	8.70	7.15	10.09	10.09	16.00	10.09	9.88	9.76	9.76	9.31	9.44	16	11.52	11.52
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	2	7.00	10.53	11.23	11.23	11.23	11.19	12.56	12.56	14.00	12.56	12.52	12.75	12.75	12.20	11.82	16	13.38	13.38
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	1	0.00	2.37	6.09	6.09	6.09	7.08	10.30	10.30	16.00	10.30	10.47	11.33	11.33	12.03	12.31	16	14.34	14.34
MATEMATICAS BASICAS	2	ACTIVO	1	14.00	9.71	11.35	11.35	11.35	10.16	11.01	11.01	12.00	11.01	11.07	11.52	11.52	12.35	12.71	8	12.90	12.90
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	1	20.00	16.87	17.45	17.45	17.45	16.38	16.72	16.72	18.00	16.72	16.67	16.80	16.80	16.92	16.87	16	17.33	17.33
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	2	20.00	13.69	12.20	12.20	12.20	15.45	16.07	16.53	16.53	18.00	16.53	16.76	16.77	17.05	17.05	18	18.04	18.04
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO		13.00	10.95	11.92	11.92	11.92	12.44	13.21	13.21	14.00	13.21	12.93	13.23	13.23	13.27	13.35	6	12.67	12.67
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	1	6.00	9.00	8.05	8.05	8.05	8.42	10.75	10.75	16.00	10.75	11.36	11.91	11.91	11.52	11.45	4	10.48	11.63
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	1	7.00	5.10	8.19	8.19	8.19	9.23	11.63	11.63	16.00	11.63	11.52	12.02	12.02	12.01	12.15	12	12.83	12.83
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	2	7.00	9.63	11.26	11.26	11.26	11.97	13.99	13.99	18.00	13.99	14.38	14.84	14.84	15.54	15.70	18	16.91	16.91
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO	1	0.00	17.73	17.30	17.30	17.30	17.82	17.08	17.08	16.00	17.08	17.14	17.32	17.32	17.60	17.53	18	17.96	17.96
MATEMATICAS BASICAS	1	ACTIVO		6.00	9.82	12.12	12.12	12.12	12.76	14.35	14.35	18.00	14.35	14.65	15.19	15.19	14.57	14.45	18	16.07	16.07

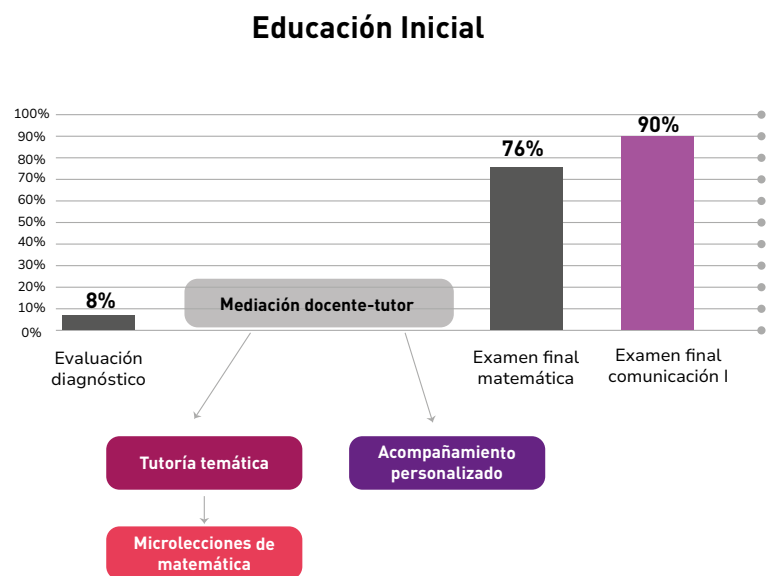
Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Resultados del semestre 2022-II Carrera profesional de Educación Primaria



Fuente. Herramienta de Desempeño 2022

Figura 3. Resultados del semestre 2022-II Carrera profesional de Educación Primaria



Fuente. Herramienta de Desempeño 2022

## Memoria fotográfica X Seminario Red KIPUS



P. Juan Cárdenas  
 P. Juan Cárdenas  
 P. Juan Cárdenas  
 P. Juan Cárdenas  
 P. Juan Cárdenas  
 P. Juan Cárdenas





SEDE DE

SEDE DE

SEDE DE



KIPUT

Universidad Indoamérica

SALESIANA

Universidad Indoamérica



Alejandro Álvarez

Ruth Pérez

Bartolomé Chinchilla

Yolanda López

Paula Pagré



Universidad América







La soberanía del hombre está oculta  
en la dimensión de sus conocimientos

(Francis Bacon)

