

EDUCACIÓN

VOLUMEN XXX N° 59

SEPTIEMBRE 2021

DEPARTAMENTO
DE **EDUCACIÓN**



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Educación

EDUCACIÓN

Revista semestral

VOLUMEN XXX N° 59, SEPTIEMBRE 2021

Directora: Rosa Tafur Puente <rtafur@pucp.edu.pe>

Editora invitada para «Monográfico»: Lileya Manrique Villavicencio <lmanriq@pucp.edu.pe>

Consejo Editorial: María Inés Vásquez Clavera (Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Uruguay), Martha Vergara Fregoso (Universidad de Guadalajara, México), Juan Bosco Bernal (Universidad Especializada de las Américas, Panamá), Rosa María Hervas Avilés (Universidad de Murcia, España), Adolfo Ignacio Calderón (Pontificia Universidad Católica de San Pablo, Brasil), José Salazar Asencio (Universidad de la Frontera, Chile), Carmen Díaz Bazo (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Carmen Rosa Coloma Manrique, (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Luis Sime Poma (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú).

Comité Científico: Joaquín Gairín Sallán (Universidad Autónoma de Barcelona, España), Domingo José Gallego Gil (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Antoni Badia Garganté (Universitat Oberta de Catalunya, España), Catalina María Alonso García (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Carles Monereo Font (Universidad Autónoma de Barcelona, España), María Alejandra Martínez Barrientos (Universidad Católica Boliviana «San Pablo», Bolivia), Hernán Medrano Rodríguez (Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación, México), Miguel Júlío Teixeira Guerreiro Jerónimo (Instituto Politécnico de Leiria, Portugal), Guadalupe Palmeros y Ávila (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México), Nicolasa Terreros Barrios (Universidad Especializada de las Américas, Panamá), Samuel Mendoça (Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil)

Misión: Educación es la revista académica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que tiene como objetivo difundir la producción científica en educación a través de artículos originales e inéditos que dan cuenta de los resultados de investigaciones empíricas, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos y revisiones sistemáticas de literatura sobre temas educativos; de ensayos de temas relacionados con educación y de reseñas bibliográficas. Educación constituye un espacio de intercambio de ideas y de difusión nacional e internacional sobre temas educativos entre académicos y público interesado, buscando contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Información a los colaboradores: Educación es la revista académica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que se publica desde 1992 en forma impresa, y a partir de 2009 también en forma electrónica. Las colaboraciones pueden estar referidas a: a. artículos que versen sobre resultados de investigaciones empíricas, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos y revisiones sistemáticas de literatura sobre temas educativos; b. ensayos de temas relacionados con educación y c. reseñas bibliográficas. Los trabajos presentados a la revista Educación son sometidos a un proceso de arbitraje (peer review) doble ciego realizado por pares nacionales e internacionales.

El contenido de los artículos publicados en Educación es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Canjes: Biblioteca Central. Pontificia Universidad Católica del Perú. Apartado 1761. Lima - Perú.

Teléfono: (511) 626-2000, anexo 3421 Fax: (511) 626-2861. Correo electrónico: canjes@pucp.edu.pe

Educación se registra en los siguientes catálogos y bases de datos: BASE, CLASE, Dialnet, Dimensions, DOAJ, Ebsco, ERIH PLUS, Gale Cengage Learning, Iresie, Journal TOCS, Latindex, LatinREV, SciELO, Qualis y WorldCat.

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2021

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (511) 626-2650 Fax: (511) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño y diagramación de interiores: Fondo Editorial PUCP

ISSN 1019-9403 (impreso) ISSN 2304-4322 (en línea)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 95-0866

EDUCACIÓN

Revista semestral

VOLUMEN XXX N° 59, SEPTIEMBRE 2021

Presentación. *Rosa Tafur Puente*, 7

Monográfico

Currículo, desafíos sociales y situaciones emergentes

Sobre o desafío do currículo escolar na contemporaneidade. *Valdeniza Lopes Da Barra*, 11

Lo didáctico como expresión de lo curricular. Un acercamiento para comprender las prácticas educativas contingentes y emergentes. *Concepción Barrón Tirado y Dalia García Torres*, 26

El programa *Aprende en casa* ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias? *Miroslava Cruz-Aldrete*, 46

Health and School Performance: An Exploratory Quantitative Study of School Children in Huay-Huay, Perú. *Lee Fergusson, Javier Ortiz Cabrejos y Anna Bonshek*, 65

Pandemia, confinamiento y educación a distancia: una valoración universitaria en la Ciudad de México. *Anna María Fernández Poncela*, 90

Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria. *Nelly Lagos San Martín e Ingrid Sandoval Sandoval*, 113

Problemas históricos: análisis en torno a la ausencia de las mujeres y su historia en los currículos de Chile y Perú. *Jesús Marolla Gajardo, Nicol Gutiérrez y Nicole Fuentes*, 132

Artículos

La enseñanza de la lengua española en Brasil: una construcción histórica. *Carolina Andrade Rodrigues Da Cunha y Anderson C. Ferreira Brettas*, 153

Inclusión educativa y parentalidad positiva: la perspectiva de niños y niñas inmigrantes venezolanos/as de primer ciclo escolar en escuelas públicas de Santiago de Chile. *Paola Andreucci-Annunziata, Claudia Mansilla-Turra y Cecilia Montecino-Ávila*, 172

Metodología activa en la enseñanza de Odontología Legal y Forense. Experiencia en una universidad pública de Nicaragua. Enfoque cualicuantitativo. *Alicia Espinoza Palma y Carlos Guevara Altamirano*, 193

Estágio curricular em educação especial na formação inicial docente em Educação Física. O caso de uma universidade pública brasileira. *Nilton Munhoz Gomes y Jorge Both*, 213

Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. *Lina Parra Bernal y Karen Rengifo Rodríguez*, 237

La interacción entre los niños del tercer ciclo de EBR para el fortalecimiento de la convivencia en el aula de un colegio ubicado en Ventanilla, Callao. *Reyna Prado Herrera y María Sánchez Trujillo*, 255

«Del árbol al cuadro»: Un proyecto didáctico STEAM para Educación Primaria. *José Víctor Villalba Gómez y Francisco Javier Robles Moral*, 275

Innovación didáctica para la formación de profesorado. *Silvia Umpiérrez Oroño, Delma Cabrera Abreu y Paola Bruccoleri Arrambide*, 294

Ensayos

Hacia una libertad epistemológica latinoamericana: el valor de pensar diferente. *Renán Concha Zelada y Nelly San Martín Sepúlveda*, 317

Presentación

Currículo, desafíos sociales y situaciones emergentes

Resulta difícil definir qué es currículo puesto que cada autor lo explica de acuerdo con la perspectiva que tiene sobre la problemática educativa (Pansza, M., 2005). Hay algunas definiciones que presentan el currículo como un proceso flexible en el que participan personas que le confieren características específicas; otras definiciones indican que el currículo es un conjunto estructurado de experiencias de aprendizaje con la finalidad de lograr los resultados esperados. Algunas definiciones más lo sitúan como disciplina, como sistema y como eslabón entre la cultura, el entorno escolar y la educación (Gimeno- Sacristán, 2016). Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la definición de currículo va cambiando en la medida que se modifica el paradigma educativo, y que se va adaptando a las demandas emergentes.

Sea cual fuere la definición de currículo, este puede ser parte importante del abordaje de necesidades de salud y de seguridad, así como de propuestas de cambios de comportamiento en favor de la tolerancia y la inclusión (Unesco, 2020); sobre todo en situaciones de emergencia. Ante esto, cabe preguntarse, ¿cómo el currículo responde a retos y demandas sociales? Aproximaciones sobre el tema serán abordadas en la sección Monográfico «Currículo, desafíos sociales y situaciones emergentes», conformada por investigaciones y ensayos. El primer estudio: «Sobre o desafio do currículo escolar na contemporaneidade», de Valdeniza Lopes Da Barra (Universidade Federal de Goiás (UFG) – Brasil), analiza el currículo escolar en la realidad brasileña; establece nuevas relaciones entre pasado, presente y futuro, y, muestra el cambio del currículo escolar en dos documentos de gestión en el Brasil contemporáneo. El segundo estudio «Lo didáctico como expresión de lo curricular. Un acercamiento para comprender las prácticas educativas contingentes y emergentes», de Concepción Barrón Tirado (Universidad



Nacional Autónoma de México (UNAM)– México) y de Dalia García Torres (Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) – México), tiene como objetivo compartir reflexiones sobre las intervenciones didácticas emergentes de los docentes como una expresión de lo curricular en el contexto de la pandemia originada por la COVID-19. El tercer estudio «El programa *Aprende en casa* ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias?». De Miroslava Cruz-Aldrete (Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) – México), desarrolla una discusión sobre la compleja situación a la que se enfrentaron los grupos lingüísticos minoritarios, en particular los sordos usuarios de la Lengua de señas mexicana (LSM), cuya enseñanza bilingüe se vio amenazada ante la crisis educativa ocasionada por la pandemia con el nuevo coronavirus. El cuarto estudio «Health and School Performance: An Exploratory Quantitative Study of School Children in Huay-Huay, Perú», escrito por Lee Fergusson (Maharishi Vedic Research Institute – Australia), Javier Ortiz Cabrejos (Instituto Maharishi de Ciencia y Tecnología del Perú–Perú) y Anna Bonshek (Maharishi Vedic Research Institute – Australia) presenta una investigación realizada con 91 escolares pertenecientes a Huay-Huay en los Andes peruanos, con el objeto de conocer si su experiencia con la meditación en cuatro categorías: salud física, salud cognitiva, salud emocional y desempeño escolar, impactó en su salud personal y en su vida académica. El quinto estudio «Pandemia, confinamiento y educación a distancia: una valoración universitaria en la Ciudad de México», escrito por Anna María Fernández Poncela (Universidad Autónoma Metropolitana – México) tiene como objetivo conocer las actitudes de los jóvenes universitarios en torno a las nuevas formas de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta su estado de ánimo, pensar y sentir sobre el contexto sanitario y social. El sexto estudio «Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria», cuyas autoras son Nelly Lagos San Martín (Universidad del Bío-Bío – Chile) e Ingrid Sandoval Sandoval (Escuela Dafne Zapata Rozas-Chile) presenta los resultados de la evaluación de la efectividad del programa en Chile, a partir de un diseño cuasiexperimental con pre y postest y grupo control. El séptimo estudio «Problemas históricos: análisis en torno a la ausencia de las mujeres y su historia en los currículos de Chile y Perú» escrito por Jesús Marolla Gajardo (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile), Nicol Gutiérrez (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile) y Nicole Fuentes (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile), tiene como objetivos analizar, comparativamente, la inclusión y la ausencia de las mujeres y su historia en los currículos de ambos

países, así como comprender las ventajas de considerarlas, desde perspectivas de género. La sección Monográfico ha estado a cargo de la magíster Lileya Manrique Villavicencio, como editora invitada. Completando el número 59 de la revista, se presentan ocho resultados de investigaciones en la sección artículos y una reflexión en la sección ensayos.

Esperamos que *Educación* continúe aportando al conocimiento, reflexión y debate sobre temas educativos.

Rosa Tafur Puente

Pontificia Universidad Católica del Perú

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gimeno-Sacristán, J. (2016). La educación en su laberinto: ¿qué hemos perdido en el camino? En *Primer Seminario Internacional Currículo y Educación Superior*, Teatro Universitario Camilo Torres Restrepo, 26 de octubre de 2016. Recuperado de https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udeanoticia!/ut/p/z0/fYw_C8IwFMS_ikvH8qLWqGNxEMTBQaTNI8k6NM0r39S8eObKiguLsfd8bs-DBQUoj3c6YyD26GIulTwulqvJOM_EVshMilzustl8sp7uDwI2oP4D8YGuTaNyUJp9sI8ARc1tQNcbi4nA7jdduLJvP-jIcyBN2CXitfZkeKC-NWo0tqLI675tSfeO0w-aOjrZ-G6gvqnyCfoMvHY!
- Pansza, M. (2005). *Pedagogía y currículo*. Ciudad de México: Gernika.
- Unesco (2020). No dejar a nadie atrás en tiempos de Covid- 19. En: *La priorización curricular en el contexto de la respuesta a la COVID-19, desafíos y oportunidades*. Resumen del seminario n°16 para América Latina, 14/08/2020. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/priorizacion-curricular-contexto-respuesta-covid-19-desafios-y-oportunidades-resumen-del>

Monográfico

Currículo, desafíos sociales y situaciones emergentes

Sobre o desafio do currículo escolar na contemporaneidade

VALDENIZA LOPES DA BARRA*

Universidade Federal de Goiás (UFG) – Brasil

Recibido el 28-06-21; evaluado el 11-07-21;
aceptado el 06-08-21

RESUMO

O texto trata o currículo escolar em três momentos. Primeiramente promove interlocução com estudiosos brasileiros que discutem explicitamente o currículo escolar na realidade brasileira. Em seguida identifica algumas raízes da conjuntura que induz ao deslocamento da lógica que preside o currículo, antes a especificidade do conhecimento e, a partir de certo momento, investido das diversas questões socioculturais contemporâneas. Para tal, se vale de perspectivas teóricas que tematizam o paradigma da historicidade, a pós-modernidade e o “amplo tempo” presente. Assim, indica a emergência e os desafios de temas apagados, rememorados, reformulados, inaugurados (conflitos étnico-raciais, meio ambiente, sexualidade, dentre outros), instituindo novas relações entre passado, presente e futuro. Por fim, aponta sinais de deslocamento do currículo escolar em dois documentos estruturais e reguladores do tema no Brasil contemporâneo.

Palavras-chave: currículo, escola, contemporaneidade.

Sobre el cambio del currículo escolar en la contemporaneidad

RESUMEN

En este texto se analiza el currículo escolar en tres momentos. Inicialmente, promueve una interlocución con estudiosos brasileños que discuten explícitamente el currículo escolar en la realidad brasileña. En seguida, identifica algunas raíces de la coyuntura que induce a un cambio de rumbo de la lógica que preside el currículo, ante la especificidad del conocimiento y, desde cierto momento, tratando de las diversas cuestiones culturales contemporâneas. Para eso, se utilizan perspectivas teóricas que tematizan el paradigma de la historicidad, la posmodernidad y el

* Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil). Professora associada, com atuação na graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) - Brasil. Temas de interesse: formação de professores, estágio, cotidiano, escola. <https://orcid.org/0000-0001-5153-4860>. Correio eletrônico: valdenizamaria@ufg.br



«ampio tiempo» presente. Así, indica a la emergencia y a los desafíos de temas borrados, rememorados, reformulados, inaugurados (conflictos étnico-raciales, medio ambiente, sexualidad y otros), instituyendo nuevas relaciones entre pasado, presente y futuro. Al fin, muestra el cambio del currículo escolar en dos documentos estructurales y reguladores del tema en el Brasil contemporáneo.

Palabras clave: currículo, escuela, contemporaneidad.

The leap of the school curriculum in contemporaneity

ABSTRACT

The text analyses the school curriculum in three moments. First, it promotes dialogue with Brazilian scholars who openly discuss the current school curriculum in Brazilian reality. Then, it identifies some roots of the situation that induces the leap in the logic that guides the curriculum, rather than the specificity of knowledge and, from a certain point, provided in various contemporary sociocultural issues. For this purpose, the article draws on theoretical perspectives that thematize the paradigm of historicity, post-modernity, and the present “long time”. This analysis indicates the emergence and challenges of themes that have been erased, remembered, reformulated, and inaugurated (ethnic/racial conflicts, environment, sexuality, among others), establishing new relationships between past, present, and future. Finally, it shows the leap in the school curriculum in two structural documents that regulate the theme in contemporary Brazil.

Keywords: curriculum, school, contemporaneity.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Começo de conversa: apontamentos iniciais acerca do debate sobre o currículo escolar

A par do entendimento de que a escola seja uma instituição fundamental da sociedade, se verifica que o mesmo não acontece, quando o assunto é o que ela – a escola – deve ensinar, sendo esta uma problemática comum a realidades distintas. Ciosos deste debate no plano internacional, Libâneo e Silva (2020) demonstram o quanto esta questão pode e deve ser pensada em associação com as finalidades da educação escolar, sobre as quais duelariam frentes divergentes como “instrução ou socialização, de abertura ou controle, de educação geral ou qualificação profissional, de escolarização ou atendimento à diversidade sociocultural, de formação de valores conservadores individualistas ou valores coletivos de justiça, de solidariedade, autonomia” (2020, p. 819).

Como gerir a condição pendular de uma instituição sobre a qual pesa o fato de ser considerada necessária para a grandíssima maioria da sociedade e, a um só tempo, também ser tomada como a “panaceia para os problemas da sociedade (Libâneo e Silva, 2020, p. 818)”? O dissenso sobre a questão é protagonizado pelos meios político, acadêmico, sindical, empresarial, como indica Libâneo (2019, p. 56). Mas não só. Pesquisa canadense revela que inexistente entendimento entre professores, formadores de professores, futuros professores e público em geral, quando os temas são autonomia, responsabilidade, cidadania, preparação para o trabalho, educação intercultural, educação para a sustentabilidade, etc. (Lenoir, 2013 apud Libâneo, 2019), p. 57).

As tensões envoltas ao currículo escolar são adensadas nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela complexidade advinda de múltiplos fatores dentre os quais, a globalização, o neoliberalismo, a revolução informacional, a marcante desigualdade econômica, os conflitos étnico-raciais, as catástrofes ambientais, o recrudescimento de forças políticas conservadoras e, com efeito, o modo estes eventos pressionam as políticas educacionais e os respectivos desenhos curriculares. Para José Carlos Libâneo, as características inerentes às propostas curriculares podem ser pensadas a partir de quatro perspectivas distintas, tal como se pode ler no quadro a seguir.

Quadro 1. Perspectivas de currículo.

Pedagogia tradicional e currículo tradicional	Visão neoliberal e currículo de resultados	Visão sociológica-intercultural e currículo tradicional	Visão dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica
Preservação de valores morais, formação moral e cívica, ensino verbal, rigor disciplinar, hierarquia e autoridade na relação professor e aluno.	Defesa de competências e habilidades. A aula é o espaço em que professores preparam os alunos para responderem a testes.	Foco maior na prática social de contextos socioculturais imediatos (diversidade social e cultural, compartilhamento de diferentes valores e solidariedade). Foco menor nos saberes sistematizados.	Currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. A escola promove justiça social (inclusão e democratização) quando assegura aos alunos os saberes historicamente produzidos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Libâneo (2019, pp. 69-76).

Ao optar pela visão apresentada na quarta coluna, o autor se revela partidário de uma concepção de currículo atenta aos conhecimentos científicos e engajada com as questões socioculturais, o que tornaria a escola uma instituição promotora da justiça social. A pergunta passa a ser quais seriam as credenciais

para os professores operarem em tal perspectiva de currículo, quando se sabe que a condição de trabalho desses profissionais passa por processos crescentes de precarização e desvalorização. Ao mesmo tempo em que deles se espera que compreendam “o papel da escola no mundo de hoje, as relações entre os processos”, que saibam “responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural”, que compreendam “como as novas tecnologias podem constituir um importante instrumento para democratizar o acesso ao conhecimento”, que precisem refletir valores difundidos e a se difundir, pensar identidades. (Moreira, 2006, p. 11). Endossa esta posição, Garcia (2006, p. 12), para quem “só pode fazer tudo isso [professor] se tiver uma cultura geral ampla”. Residiria aí a chave. A formação ampla garantiria ao professor a condição de quem conseguiria realizar uma “tradução permanente” daquilo que deve ser ensinado em face de cada nova situação ou novo desafio.

Esta não é uma operação simples. Em outro ponto do diálogo entre Moreira e Garcia (2006), o primeiro admite que tratar o currículo escolar não é uma tarefa fácil pois “a ideia de currículo se ampliou tanto que não sei mais o que ela significa” (p. 23). Moreira provoca Regina Garcia a falar do seu entendimento sobre currículo *stricto sensu* e currículo *lato sensu*. Ao que ela responde, o *stricto sensu* traduz a “visão perigosa do especialista”, restrita apenas à escola e à sala de aula. Por outro lado, o currículo *lato sensu* abre demais, sai da escola para o seu entorno, vai ao shopping center, à cidade, à sociedade e ao mundo onde a escola está, donde “surge o perigo de perder a questão central que seria a questão do currículo na escola” (Garcia, 2006, p. 23.-24). Minimamente, o que se deduz é que, em se tratando do currículo escolar na contemporaneidade, não há como fugir do perigo, há problemas a serem enfrentados em qualquer caminho que se decida percorrer.

No exercício de reflexão sobre a problemática não faltam estudiosos comprometidos em desvelar suas nuances do currículo escolar na contemporaneidade. Para Nóvoa, o principal desafio da escola é:

Decidir o que é essencial ensinar aos alunos e garantir que as disciplinas elementares não sejam prejudicadas pela avalanche de conteúdos que são propostos atualmente. Hoje, a equipe docente se ocupa da Educação Ambiental, alimentar e comportamental e com programas de prevenção à aids, acidentes de trânsito e violência sexual. Todos muito importantes, mas que não são responsabilidade da escola. Ao tentar colocar tudo no mesmo pote, falta espaço para o básico (Rodrigues, 2010)

O autor mencionado avalia que, embora seja difícil definir o essencial no currículo de escolas em contextos de muita desigualdade econômica, como é

o caso brasileiro, onde a pauta de conhecimento revela a tendência de subordinação à pauta social, é possível distinguir no currículo aquilo “que une” e aquilo “que liberta”, numa referência a Olivier Reboul (1925-1992), filósofo francês. Diante disso, Nóvoa entende que a Língua, as Artes Plásticas, a Música e a História portam conteúdos que integram o homem à cultura, enquanto a Matemática, as Ciências e a Filosofia libertariam o homem ao promoverem tanto a aquisição do conhecimento, como o despertar do espírito científico e a capacidade de julgamento próprio. Não se questiona a necessidade que estudantes tenham de receber noções de higiene, alimentação, meio ambiente, violência sexual, dentre outros, mas estas não devem ser responsabilidade da escola, tendo em vista que a sociedade atual possui instituições e profissionais com conhecimento nessas áreas que podem prover essa formação (museus, associações, estudiosos, institutos, fundações), além de serem mais preparados para tratar de certos temas do que um professor. Indicando assim que é preciso distinguir as atribuições da escola e as atribuições da sociedade na formação humana.

A escola brasileira experimenta, desde Anísio Teixeira, iniciativas que, sob o pretexto de atenuar problemas sociais, consegue a façanha de, no mesmo movimento que promove a ampliação da jornada escolar, também comprime a pauta do ensino do conhecimento sistematizado, *desideratum* genuíno da escola. O que se pode conferir em artigo publicado em 2014, quando se indicava que na raiz do processo de escolarização das grandes massas da população brasileira na segunda metade do século XX, também havia a intensificação e o favorecimento da perda da identidade cultural e pedagógica da escola brasileira, pela via da política de ampliação do tempo escolar. (Barra, 2014, pp. 116-117). Tal percepção dialoga com numerosos estudiosos, como Dalben (2011), a quem interessa pensar as particularidades da oposição e possibilidades de superação entre a escola do conhecimento e da aprendizagem versus a escola de acolhimento. Na mesma linha irmanam reflexões como as de Libâneo (2011, p. 86), que reconhece em tais políticas o desapareço à referência básica da ação educativa escolar: a formação humana mediante as práticas de ensino e aprendizagem, conduzindo-se à diluição da especificidade escolar. Também se alinham a este pensamento, Paro *et al.* (1988, pp. 198-202), que reconhecem a dimensão assistencial como “uma das mais caras aos projetos recentes de expansão do tempo diário de atendimento da criança pelo Estado” em desfavor da escola cuja função precípua é a “divulgação do saber sistematizado”. Em posição paralela e complementar, Marília Gouvêa de Miranda (2005), ao estudar a organização do ensino em ciclos, adverte sobre a mudança nos princípios que regem a organização dos

tempos e espaços da escola pública, tendo em vista que “a escola constituída no princípio do conhecimento estaria dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade” (p. 639).

2. DESARROLLO

2.1. A lógica que preside a escola na contemporaneidade: da especificidade à generalização do currículo

Nesta seção se pretende buscar raízes que possuam alguma força de explicação que ajude na compreensão acerca do ponto de inflexão entre o currículo pautado pelo conhecimento e o currículo estendido às questões socioculturais.

2.1.1. A contemporaneidade e o paradigma da historicidade

O desmoronamento do paradigma estruturalista cede vez à emersão de uma organização intelectual na qual o tema da estrutura foi substituído pela historicidade. Segundo Dosse (2004), o estruturalismo consistiu-se num paradigma crítico que vigorou entre 1950 a 1975 e reunia uma disciplina-modelo, a linguística, duas disciplinas rainhas, a sociologia e a etnologia, e duas doutrinas de referência, o marxismo e a psicanálise. Esta corrente de pensamento tinha a “ambição de apreender a realidade de maneira objetiva e científica”, e primava-se pela descentralização e zelava da capacidade de “expropriar o sujeito” (p. 397). A partir dos anos 1980 este paradigma cedeu vez a uma organização intelectual que reabilitava a parte “explícita e refletida da ação” (p. 397), de um enveredar ao rumo da consciência dos atores. E é então que a identidade histórica passa a ser colocada no centro das interrogações. Eis o paradigma da historicidade.

Pensar o paradigma da historicidade favorece entender deslocamentos relevantes que se operam na contemporaneidade. Primeiramente em relação ao conhecimento e ao sujeito, já que anteriormente as competências das pessoas comuns eram tomadas como ilusão ideológica. A partir de então se passava a levar a sério aquilo que é dito pelos próprios atores, pois se passa a reconhecer que estes teriam competência para analisar a própria situação, a um só tempo em que o conhecimento ordinário, o sentido comum, passariam também a serem reconhecidos como lócus de saberes (Dosse, 2006).

O mundo da vida e os diversos procedimentos de subjetivação e de socialização encontram-se nas bases de um trabalho que só poderia ir de encontro às ciências humanas, quando esta se interroga sobre o sentido que se deve dar à prática social. (...) O conceito não se opõe mais ao vivido para desqualificá-lo,

e a busca de sentido realiza-se a partir de “meditações imperfeitas”, numa dialética inacabada”, sempre aberta para sentido novo. (...) O sujeito encontra-se sempre implicado em algo devido à sua relação com o mundo. (Dosse, 2006, pp. 399-400).

Outra tendência observada por Dosse é a problematização da dissociação entre história e memória, instituindo uma descontinuidade que reveste a relação com o passado de novos sentidos. Para sublinhar os efeitos desta postura, Dosse se apoia em Nora, que indica haver menos preocupação com ações memorizadas e mais com os vestígios que elas deixam, menos preocupação com o passado como ele passou, e mais com os seus reempregos sucessivos, menos preocupação com a tradição e mais com o modo como ela se constituiu e se transmitiu (2006, pp. 405-406). Daí entra em cena o paradoxo do esquecimento na relação com a tomada de consciência. O esquecimento é necessário como forma de dizer ao passado que este já não pode reger o presente, mas também o esquecimento pode ter como efeito a volta do passado em aspectos que assombam o presente, originando violências aparentemente incompreensíveis (Dosse, 2006, pp. 406-407). O tratamento destinado ao modo como a memória rompe a divisa e instaura novas relações entre passado, presente e futuro, também faculta pensar que o avivamento de apagamentos pretensamente perpetrados pela racionalidade até então triunfante e homogeneizante de sociedades capitalistas exige uma “ética de responsabilidade para o presente (Dosse, 2006, p. 407)”, e esta deve-se ater sobre os “múltiplos possíveis” da duração histórica presente como forma de “pensar o mundo de amanhã”.

2.1.2. A contemporaneidade e as mini racionalidades (pós-modernas)

Souza Santos (2003) avalia os desafios contemporâneos decorrentes de uma sociedade capitalista que, a despeito de sofrer profundas transformações, não rompe com a lógica do capital, o que a conduz ao paradoxo de, a um só tempo em que provoca o esgotamento do projeto da modernidade, também dele se alimenta, perpetuando-se neste mesmo esgotamento. Isso produz um vazio, não é ruptura nem continuidade, mas requer que imaginemos o futuro e criemos as necessidades que poderão tornar o presente “diferente e melhor”. (Souza Santos, 2003, p. 102). Para este autor, o que emerge desta situação é o paradigma da pós-modernidade que ele se propõe tratar a partir de seis “guiões”, conforme sintetiza o quadro 2.

Quadro 2. Mini racionalidades e resistência na pós-modernidade (Souza Santos, 2003).

Guiões	Alguns aspectos
1° <i>O saber e a ignorância Não toque. Isto é humano. É mais importante estar próximo do que ser real Afirmar sem ser cúmplice, criticar sem desertar.</i>	“A ignorância se tornou cada vez menos desculpável e algum conhecimento é cada vez mais intolerável”. Alerta sobre o avanço da mercadorização do corpo humano. “O real e o próximo são antagonicos”, privilegia-se o próximo em detrimento do real. Busca da “genuinidade” nos depósitos de manipulação e dominação.
2° <i>O desejável e o possível</i>	Consciência do excesso: aprende-se a não desejar tudo o que é possível porque é possível. Consciência do déficit: aprende-se a desejar o impossível.
3° <i>O interesse e a capacidade</i>	Mantém-se o interesse em superar o capitalismo, mas parece não haver capacidade para tal. A vista se volta para questões ecológicas, guerra nuclear, diferenças sexual e racial.
4° <i>O alto e o baixo ou o solista e o coro</i>	Hierarquias: aprofundamento de um lado, trivialização de outro, deslegitimação de ambos os lados.
5° <i>As pessoas e as coisas</i>	Nos domesticamos com as coisas e nos estranhamos com as pessoas
6° <i>As minis racionalidades não são racionalidades mínimas</i>	“Quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Souza Santos (2003, pp. 102-111).

O autor em questão entende que o cenário contemporâneo, a par de revelar desafios de grande monta, também revela possibilidades ou “mini racionalidades” que devem calçar as ações do presente. É otimista. Parece mesmo tomado “pela mão de Alice”, como o próprio anuncia de antemão no título do livro. Impossível não admitir que as minis racionalidades intentadas por Souza Santos (2003) são portadoras de pautas que convergem com as tendências que dirigem e tensionam os debates sobre o currículo escolar na contemporaneidade.

2.1.3. A contemporaneidade como palco do “amplo tempo” presente

Uma terceira perspectiva para compor o exercício de pensar a conjuntura da qual emergem os desafios do currículo escolar na contemporaneidade é a ideia proposta por Gumbrecht (2010) de “tempo presente”, em que o autor transita entre a crítica literária, a filosofia e a história. Entende que a atualidade padece

de um ceticismo tal que “rejeitamos qualquer prognóstico para o futuro” (p. 149), razão pela qual “preferimos fazer cálculos de risco, isto é, preferimos imaginar o quanto nos custaria se não ocorressem determinadas situações que esperamos que sucedam”. Estaríamos a romper uma assimetria na qual o passado era tratado como “espaço de experiências”, fonte da qual se pinçavam leis de mudança histórica que favoreciam a produção de cenários para o futuro, este que correspondia a um “horizonte de expectativas”. Instaure-se neste diapasão “o presente que se torna cada vez mais amplo”, visto que sedia o passado que não quer passar (museus, cultura de nostalgia, moda retrô, narrativa de que não se vive sem memória, tecnologias que atualizam o passado diariamente e impedem o esquecimento) e o “inacessível futuro ‘novo’”.

O “tempo amplo” exige que a prática de ensino coloque a “complexidade em cena”, pois “é preciso chamar a atenção dos alunos para fenômenos e problemas complexos, mais do que prescrever modos de compreender certos problemas” (p.158), romper a ideia de que a leitura se reduz à atribuição de sentido, mas se trata de “um movimento interminável (...) alegre e doloroso entre perder e voltar a ganhar controle intelectual e orientação” (p. 159). Enquanto a sala de aula corresponderia a um espaço no qual se deve estar “aberto aos outros” sem cair na armadilha de ficar absorvido por instituições e posições”, a “presença real” não pode ser suplantada pelas “telas de computador deploravelmente higiênicas”, sobre o que adverte: “o futuro da presença necessita do nosso compromisso presente”. Seguindo as pistas deste autor, Bárbara Novaes sumariza para as oscilações que povoariam o “amplo presente”: 1) a necessidade de preservar o planeta, a vida e o ceticismo que induz a pensar na impossibilidade de se chegar ao “realmente real”; 2) a demanda pela experimentação do corpo (sexualidade, esporte radical) e a exigência que o Estado cuide dos corpos velhos e doentes; 3) substituição progressiva do poder militar pela diplomacia e ações humanitárias, ao mesmo tempo em que se afirma o próprio corpo pela dor (cirurgias plásticas, suicídio, tatuagem, distúrbios alimentares); 4) de um lado a mídia eletrônica a solapar o ato de pensar que cede vez ao “passar a bola” e de outro lado, o “pensamento como práxis da dimensão da existência”, solitário e demorado, proposto como a via para a ação revolucionária (Novaes, 2017, p. 359).

Afora especificidades de um ou outro autor tratado nesta seção (Dosse, 2006; Souza Santos, 2003; Gumbrecht, 2010), interessa destacar o quanto suas perspectivas qualificam a compreensão daquilo que constitui a contemporaneidade, dimensão espaço-temporal na qual se inscreve o desafio de pensar o currículo escolar. Enquanto o paradigma da historicidade (Dosse, 2006), para o qual o que está em jogo é a tomada de consciência e, portanto, interessa o sujeito, como age, como se implica com o mundo. Também este paradigma

aponta para o presente como dimensão espaço-temporal suscetível à flutuação da memória, que é potencialmente atualizadora de acontecimentos traumáticos do passado, e ao fazê-lo, são desencadeados processos que plantam incertezas e, portanto, impelem pela necessária responsabilidade ética com a condução do presente. Por sua vez, tomado Souza Santos (2003), se revela menos pessimista e explica a contemporaneidade sob o prisma da pós-modernidade da qual extrai pequenas racionalidades que podem ser roteiros para entender, se posicionar e enfrentar, na atualidade, o legado da racionalidade moderna que pretendeu homogeneizar, universalizando a fragmentação do conhecimento e do indivíduo. E enfim, Gumbrecht, este que nos ajuda a entender o processo de inchação do presente, premido pela nostalgia do passado e pela angústia em relação ao futuro, o que o aproxima, ainda que por vias distintas, de François Dosse (2006) e Souza Santos (2003).

O protagonismo de temas como a corporeidade, o meio ambiente, as questões étnico-raciais é também resultante da percepção de que sendo “impossível” ganhar a guerra contra o capitalismo, seria necessário olhar para outras frentes de combate (Souza Santos, 2003), ainda que estas novas apostas revelem contradições ou “oscilações” (Gumbrecht, 2010), elas também seriam tradutoras de resistências, como indica Souza Santos (2003). Daí valer a pena lembrar Moreira (1997), em texto sob título *Currículo, utopia e pós-modernidade*, no qual endossava a compreensão de uma “pedagogia radical” que combinasse “elementos teóricos centrais do pós-modernismo com as categorias do discurso progressista” (p. 10). E, por tabela, recuperar Dosse (2006), que ao apontar o paradigma da historicidade, elucida a emersão do sujeito, sua ação, e relação com o mundo, sua “tomada de consciência”.

O percurso realizado na seção 2 pretendeu identificar algumas raízes que podem ajudar a entender o deslocamento das questões do conhecimento para as questões socioculturais da sociedade contemporânea. Mas, tal como indica Silva (2005), a questão central para o currículo escolar é “o que eles ou elas devem saber?”: qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo da escola? A resposta a essas questões exige que se leve em conta o projeto de sociedade em andamento, alerta Silva:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista da educação? Será a pessoa otimizador e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? (2005, p. 15).

Tais questões inscrevem o currículo num espaço de disputa de poder, Disputa por hegemonia. O deslocamento do conhecimento para as questões sociais e culturais emergentes pode ser interpretado como um confronto entre teorias tradicionais e pós estruturalistas. Para as primeiras importam os conhecimentos e os saberes dominantes. Estes estão dados e o problema passa a ser “como” ou qual a melhor forma de transmiti-lo. Enquanto para as teorias pós-estruturalistas a questão é “por que este conhecimento e não outro?”, quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? (Silva, 2005, p. 15).

2.2. A escola, o currículo escolar e respectivos responsáveis na Constituição Federal do Brasil (1988) e na LDB n° 9394/1996

Neste ponto do percurso a proposta é observar alguns documentos normativos da legislação brasileira, com objetivo de ver algumas marcas indicativas do deslocamento da lógica que preside o currículo escolar: do currículo específico (conhecimento) para o currículo que incorpora as diferentes questões sociais e culturais. A Constituição Federal (CF) de 1988 prevê a “fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (artigo 210).

Quadro 3. Entes responsáveis pela educação no Brasil.

Artigo 227 da Constituição Federal	Artigo 2° da LDB 9394/1996
É <i>dever da família, da sociedade e do Estado</i> assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (grifo meu).	Art. 2° A educação, <i>dever da família e do Estado</i> , inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (grifo meu).

Fontes: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9394/1996.

A primeira coluna do quadro 3 mostra que a CF (1988) inclui a educação entre os direitos à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. O conjunto dos referidos direitos são da competência de três

entes: a família, a sociedade e o Estado. A segunda coluna do quadro 3 mostra que a LDB n° 9394/1996 preceitua que o direito à educação supõe “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo esta da competência de dois entes: a família e o Estado. Reside aí uma diferença relevante, já que, ao tratar a especificidade do direito constitucional, o texto da LDB abdicaria de um dos entes responsáveis devidamente previsto pelo texto constitucional, qual seja, a sociedade. Desta equação que subtrai um dos entes responsáveis pela educação, derivam problemas. Afinal, como adverte Nóvoa, estaria na hora de “devolver à sociedade” as devidas atribuições, muda-se o eixo de certas questões, prevalecendo: O que a sociedade pode dar à escola? Como a comunidade vai ajudar na missão educativa? À escola o que é da escola. À sociedade o que é da sociedade (Rodrigues, 2010).

Ao mesmo tempo também se verifica que, a despeito de a sociedade não aparecer como ente responsável pela educação no texto da LDB (1996), ela – a sociedade representada por museus, teatros – aparece amplamente presente nos novos temas adicionados ao currículo escolar, e o quadro ajuda a vislumbrar a questão.

Quadro 4. Currículo escolar na LDB n° 9394/1996: entre o texto original e os acréscimos.

Currículo escolar previsto no texto original (LDB n° 9394/1996)	Currículo escolar acrescido ao texto original
<p>Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.</p>	<p>§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei n° 13.006, de 2014)</p>
<p>§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei n° 13.006, de 2014)</p>	<p>§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei n° 14.164, de 2021)</p>

Currículo escolar previsto no texto original (LDB n° 9394/1996)	Currículo escolar acrescido ao texto original
<p>§ 1° Os currículos a que se refere o <i>caput</i> devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.</p>	<p>Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei n° 11.645, de 2008).</p>
<p>§ 2° O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.</p>	<p>§ 1° O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei n° 11.645, de 2008).</p>
<p>§ 4° O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.</p>	<p>§ 2° Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei n° 11.645, de 2008).</p>

Fonte: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/1996, atualizada.

Não se está aqui a questionar a relevância nem tampouco a inserção no currículo escolar de temas como direitos humanos; prevenção à violência contra crianças, adolescentes e mulheres; cultura e história afro-brasileira e indígena. O que se está problematizando é o fato de que, ao ignorar a sociedade como ente responsável pela educação, ao lado do Estado e da família (CF, 1988), este ato da LDB se difere do texto constitucional e produz a consequência imediata de sobrecarregar da escola pela via do currículo. Evidentemente que tais temas são fundamentais na contemporaneidade, conforme se propôs tratar na seção 2. Precisam ser trabalhados, sim, mas parece imprescindível que instituições da sociedade (museus, fundações, institutos, postos de saúde etc.), talvez devessem ser incluídos entre os responsáveis por determinadas ações junto

à educação na contemporaneidade, como indicaria Nóvoa (seção 1). Incluir este ente – a sociedade – ao lado do Estado e da família, no texto da LDB, é ato que corroboraria uma premissa fulcral salvaguardada pelo texto constitucional. Parece-nos que esta é uma questão que deve ser debatida.

3. CONCLUSÕES

A maioria dos estudiosos do currículo escolar reconhecem os desafios que a contemporaneidade impõe sobre a revisão e a prática dos currículos escolares, reconhecendo tanto a presença de novos temas da cena sociocultural como o desafio que estes representam para o trabalho docente e a instituição escolar. Procurou-se mostrar aqui, que em alguma medida, o caldo entornado sobre o currículo escolar na escola contemporânea advém da conjuntura na qual explodem a memória abafada de povos originários, os conflitos étnico-raciais traduzindo feridas que não cicatrizadas, a cobrança pelo pagamento de dívidas históricas, diversidades de gênero a questionarem a repressão e reivindicarem a variedade humana, num mundo “convulsionado e comunicante” dadas às novas tecnologias de comunicação e informação e uma respectiva sociedade alucinada por informações a quem se deve garantir o direito à inteligibilidade das mesmas, isto é, ao conhecimento. Neste cenário a escola é profundamente desafiada a examinar seus limites e suas possibilidades em dar respostas às demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barra, V. M. L. da. (2014). Tempo e espaço na escola de tempo integral de Goiânia: traços de um projeto educacional contemporâneo. In V. M. L. da Barra (Org.), *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia, GO: CEGRAF UFG.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Dalben, A. I. L. de F. (2011). Escola para o conhecimento e para a aprendizagem ou escola para o acolhimento: são incompatíveis? In J. C. Libâneo & M. V. T. Suanno (Orgs.), *Didática e escola em uma sociedade complexa* (pp. 59-74). Goiânia, GO: CEPED

- Dosse, F. (2004). O método histórico e os vestígios memoriais. In E. Morin, *A religião dos saberes: o desafio do século XXI* (pp. 395-407). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Garcia, R. L. & Moreira, A. F. B. (2006). Começando uma conversa sobre currículo. In R. L. Garcia & A. F. B. M. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Gumbrech, H. U. (2010) *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto & Editora UC Rio.
- Libâneo, J. C. (2011). As políticas educacionais: ênfase nos insumos e desapareço pelos aspectos didático-pedagógicos. In J. C. Libâneo & M. V. T. Suanno (Orgs.), *Didática e escola em uma sociedade complexa* (pp. 85-111). Goiânia, GO: CEPED.
- Libâneo, J. C. (2020). Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In J. C. Libâneo, A. D. F. Echar, S. V. L. Rosa & M. V. R. Suanno (Orgs.), *em defesa do direito à educação escolar: Didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia, GO: Editora Espaço Acadêmico.
- Libâneo, J. C., & Silva, E. (2020). Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *Revista on-line de Política e Gestão educacional*, 24(1), 816-840. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>
- Miranda, M. G. de. (2005). Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade*, 26(91), 639-651. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200017>
- Moreira, A. F. B. (1997). Currículo, utopia e pós-modernidade. In A. F. B. Moreira (Org.), *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus.
- Novaes, B. B. (2017) A presença e materialidade da comunicação. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação da UFRJ*, 20(2), 359-370.
- Rodrigues, C. (2010, 01 de julho). *Antônio Nóvoa fala sobre conteúdos que devem ser prioritários na escola*. *Nova Escola: Gestão*. Recuperado de <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/625/antonio-novoa-fala-sobre-conteudos-que-devem-ser-prioritarios-na-escola>
- Paro, V., Ferreti, C., Trento, D. & Vianna, C. P. (1988) *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo, SP: Cortez & Autores Associados.
- Silva, T. T. da. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Souza Santos, J. B. (2003). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, SP: Cortez Editora.

Lo didáctico como expresión de lo curricular. Un acercamiento para comprender las prácticas educativas contingentes y emergentes

CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO*

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) – México

DALIA GARCÍA TORRES**

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) – México

Recibido el 11-06-21; evaluado el 11-07-21;
aceptado el 30-07-21

RESUMEN

El objetivo de este artículo es compartir las reflexiones generadas en torno a las intervenciones didácticas emergentes de los docentes como una expresión de lo curricular en el contexto de la pandemia originada por la COVID-19. La irrupción de cambios contingentes atravesó las diferentes lógicas institucionales, organizacionales, pedagógicas, curriculares, didácticas y tecnológicas e impactó las formas de pensar de los diferentes agentes educativos, modificando sus condiciones de trabajo. Con base en literatura especializada y algunos reportes de instituciones mexicanas que recuperan la voz de los docentes, se abre un debate en torno a las prácticas curriculares y didácticas construidas y reconstruidas en contextos de incertidumbre.

Palabras clave: didáctica, currículum en proceso, práctica docente, prácticas curriculares.

* Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)/UNAM y profesora del Posgrado en Pedagogía (UNAM). Líneas de investigación: didáctica, currículum, formación profesional y mercado de trabajo. <https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>. Correo electrónico: barront@unam.mx

** Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha participado en distintos proyectos de investigación en el IISUE /UNAM y la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE) Sección Mexicana. <https://orcid.org/0000-0003-0930-5727>. Correo electrónico: daliagarcia0511@gmail.com



Didactics as an expression of the curricular. An approach to understanding contingent and emergent educational practices.

ABSTRACT

This article aims at sharing the reflections produced around the emergent didactic interventions of the teachers as an expression of the curricular, in the context of the COVID-19 pandemic. The irruption of contingent changes came across an array of institutional, organizational, pedagogic, curricular, didactic and technological logics, and made an impact on the mindsets of different educational agents, transforming their working conditions. Based on specialized literature as well as reports of Mexican institutions that record down the teacher's voices, a debate is opened around the curricular and didactic practices, constructed, and reformulated in contexts of uncertainty.

Keywords: didactics, curriculum in process, teaching practice, curriculum practices.

O didático como expressão do currículo. Uma abordagem para a compreensão de práticas educacionais contingentes e emergentes

RESUMO

O objetivo deste artigo é compartilhar as reflexões geradas em torno das emergentes intervenções didáticas de professores como uma expressão do currículo no contexto da pandemia provocada pelo COVID-19. A irrupção de mudanças contingentes atravessou as diferentes lógicas institucionais, organizacionais, pedagógicas, curriculares, didáticas e tecnológicas e impactou as formas de pensar dos diferentes agentes educativos, modificando suas condições de trabalho. Com base na literatura especializada e em alguns relatos de instituições mexicanas que resgatam a voz dos professores, abre-se um debate em torno das práticas curriculares e didáticas construídas e reconstruídas em contextos de incerteza.

Palavras-chave: didática, currículo em processo, prática docente, práticas curriculares.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de pandemia originada por la COVID-19 y ante la exigencia sanitaria de evitar el contacto físico, las instituciones educativas se vieron obligadas a continuar sus actividades por vía remota. El cierre de las aulas provocó la migración forzada hacia la virtualidad en todos los niveles educativos, por lo que la emergencia educativa se sumó a la sanitaria, manifestándose la brecha digital, las carencias y las desigualdades sociales, tanto en la disponibilidad

de recursos como en la sensibilización de profesores y alumnos para transitar hacia una cultura digital y hacia una educación mediada por tecnologías. Este contexto ha significado un momento que obliga a repensar el sentido de las distintas formas de vida, pero, sobre todo, de la institución escolar, del currículo formal, de los contenidos disciplinarios muchas veces alejados de la realidad, de las prácticas docentes hegemónicas y de la gestión académico-administrativa atada a reglamentos obsoletos (Barrón-Tirado, 2020).

La pandemia ha sido un evento de dislocación en tanto «desajuste muy fuerte que rompe la espacialidad-estructuralidad, a través de la temporalidad, y que por ello es irrepresentable» (De Alba, 2007, p. 54), al tiempo que representa una contingencia que nos presenta múltiples posibilidades. Asimismo, es un marco coyuntural que genera interpretaciones y traducciones realizadas por los profesores en torno al currículo, con el propósito de llevar a cabo la adaptación de los contenidos y la creación de estrategias para lograr que los estudiantes aprendan y valoren sus avances académicos. Al respecto Casimiro y Oliveira (2021) señalan que la noción de traducción es posible plantearla desde Derrida:

para expresar la dislocación producida en los intentos de «poner en práctica» las propuestas curriculares [...]. Con esa opción, cuestionamos la idea de que la práctica remite solo a un proceso mimético —un simple decir «sí»— o a la resistencia —un simple decir «no»—, capaz de eliminar las propias dimensiones políticas o limitar tales dimensiones a la participación (o no) en la producción del texto escrito (p. 86).

Considerando lo anterior, este artículo tiene como finalidad ofrecer un primer análisis en torno a las manifestaciones didácticas generadas en un contexto de pandemia, como una expresión de lo curricular. Para ello, destacamos algunos elementos de la teoría curricular y del campo de la didáctica, así como la noción sobre contingencia como una posibilidad entre una multiplicidad de posibilidades (De Alba, 2007). También recuperamos la voz de los docentes expresada en un primer momento a través de encuestas realizadas por distintas entidades educativas mexicanas. El texto se organiza en cinco apartados, a saber: 1) Repensar lo curricular, 2) Procesos didácticos y currículo, 3) Prácticas curriculares y didácticas en un contexto socio histórico emergente, 4) La pandemia como posibilidad y 5) La voz de los docentes y sus prácticas. A partir de los elementos presentados, pretendemos contribuir a la generación de conocimiento articulado en torno a los acontecimientos derivados de un contexto sociohistórico inédito.

2. DESARROLLO

2.1. Repensar lo curricular

Pensar y cuestionar el currículum necesariamente nos obliga a recuperar su significado y contrastarlo con la realidad. Asimismo, recuperar el significado de un concepto como currículum nos remite a tratar de comprender el contexto en el que surge. En este sentido, no es intención de este trabajo presentar un análisis extenso y profundo sobre el origen del campo y la teoría curricular, sino recuperar, de manera muy concreta, algunos elementos que nos permitan reflexionar en torno a la práctica didáctica como una expresión de lo curricular. Nuestro propósito es dar cuenta de cómo algunos acontecimientos, surgidos en determinados contextos coyunturales, devienen en grandes cambios educativos, que modifican las formas de vida, de ver y de ser en el mundo, así como las concepciones que construimos para explicar la realidad siempre compleja y cambiante.

Distintos autores (Díaz-Barriga, 1989, 1994; Furlán, 1997; Pinar, 2014) coinciden en señalar que la emergencia del currículum como un campo de estudio está relacionada con los acontecimientos sociales, políticos y económicos de la primera mitad del siglo XIX en Estados Unidos; un periodo en el que la sociedad estadounidense se industrializó. Muchas personas migraron del campo a la ciudad, modificando sus formas de vida; ello obligó a cambiar «las estructuras internas de sus escuelas y requirió una revisión de las prácticas pedagógicas vigentes» (Díaz-Barriga, 1994, s.p.). En este periodo de cambio, los trabajos de Dewey, Bobbit y Charter alimentaron las aspiraciones de conformar una sociedad democrática, en el marco de la filosofía pragmática (Díaz-Barriga, 2002). Hacia la década de 1950, y en el marco del contexto de la Guerra Fría (1947-1991), un evento histórico importante tuvo repercusiones significativas en la esfera de lo curricular:

El lanzamiento del satélite soviético Sputnik en 1957 generó muchas dudas sobre la calidad del sistema educativo en los Estados Unidos. [...] El Sputnik generó una obsesión curricular persistente por la ciencia y la tecnología. **Imponer tal estandarización curricular significó arrebatar la posibilidad del desarrollo del currículum a los maestros y a los especialistas de las universidades [...]** A esto siguió un manifiesto del currículum para estructurar el Movimiento de Reforma Nacional del Currículum a comienzos de los años 60, con el libro *El Proceso de la Educación* de Jerome Bruner (1960). [...] Bruner esbozó una teoría del currículum fundamentada en la noción de estructura disciplinar (Pinar, 2014, p. 68)¹.

¹ Las negrillas son propias.

Las ideas norteamericanas en torno a la teoría curricular migraron a toda América Latina a través de los mecanismos de *aculturación* (contacto cultural de la teoría curricular originada en E.U. por medio de la traducción de textos y su lectura por intelectuales latinoamericanos), *hibridismo* (mestizaje o fusión generado en el marco de contradicciones y desigualdades de las naciones latinoamericanas) y *cosmopolitismo* (una postura de apertura, diversidad y convivencia de culturas en la experiencia individual, bajo la voluntad de comprometerse con el «otro») permeando la forma de ser y hacer currículum en nuestras instituciones educativas (García-Garduño, 2011). Considerando dichos mecanismos, recuperamos referentes latinoamericanos y de otras latitudes, con la intención de ofrecer respuestas a los retos que la realidad nos plantea. Bajo esta perspectiva, destacamos que hacia la década de los años noventa del siglo pasado, un momento de grandes aportaciones desde América Latina para el campo, Alicia de Alba define una noción en torno a lo curricular que sin duda sigue siendo un referente vigente:

Por currículum se entiende a la **síntesis de elementos culturales** (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) **que conforman una propuesta político-educativa** pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1994, p. 59)².

Para De Alba esta síntesis de elementos culturales se articula a partir de tres dimensiones: 1) la dimensión de la sobre determinación curricular, 2) la dimensión estructural-formal y 3) la dimensión de los procesos y prácticas curriculares. La sobre determinación es un concepto cuyo origen se encuentra en la lingüística y en la psicología (Laclau y Moufre, 1987, p. 163) y es recuperado por De Alba para aludir al sentido simbólico del currículum, a esa síntesis de elementos culturales aterrizados en una propuesta político-educativa en tanto que a través de ella se generan contornos sociales, es decir, se define el deber ser de la educación de acuerdo con *la idea de* ciertas formas de vida. Por su parte, la dimensión estructural formal refiere a los planes y programas de estudio, y la

² La negrilla son propias.

dimensión de los procesos y prácticas aterriza en lo acontecido en el aula a partir de la puesta en marcha de los «aprendizajes curriculares» (Díaz-Barriga, 1997).

Existen otras concepciones sobre currículum complementarias que interesa enfatizar: 1) currículum como verbo (*currere*), como una acción que invita a la autorrealización, para reconstituir la esfera subjetiva y por ende la social (García-Garduño, 2014), 2) currículum como experiencia a desarrollar en la escuela o como conjunto de experiencias de aprendizaje —currículum como acción—, 3) currículum como plataforma para la descripción y mejora de la realidad de las clases y para la reconstrucción del conocimiento configurador de la práctica —currículum como representación de la acción— (Ferrández, 1992), y 4) el currículum vivido como oportunidad de los maestros para hacer currículum, lo que desencadena un proceso artesanal de modificación curricular (Angulo, 2017).

Dichas concepciones aluden a una visión de los docentes como agentes activos que adquieren conocimientos y estrategias en el proceso de desarrollo del currículum y no solo son consumidores y/o ejecutores de este. Sin importar el papel que asuma en el proceso de diseñar la práctica, el profesor es un «agente activo en la concreción de los contenidos y significados de los currículos, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga» (Gimeno-Sacristán, 1989, p. 124), por lo que se le puede considerar como un «traductor» que participa en la configuración de los significados de las propuestas curriculares, mismas que no son aisladas ni neutras, son reflejo de un contexto social determinado.

De esta manera, es posible observar que el currículum converge con lo didáctico en el aula (sea presencial o virtual), un momento y espacio en el que la dimensión estructural formal del currículum y la dimensión de los procesos y prácticas se articulan a partir de un plan de estudios, el cual representa un dispositivo que concentra la selección y organización de un determinado contenido, cuya finalidad es la de ser enseñado por los profesores, quienes a su vez lo interpretan, lo traducen, construyen y reconstruyen para compartirlo con los alumnos, al tiempo que integran metodologías de enseñanza que prueban, reproducen, crean y recrean.

La integración de **Didáctica y Currículum** se produce en una concepción del currículum como un proceso... diferenciar entre currículum y enseñanza puede tener sentido para tratar específicamente los problemas planteados a cada nivel, **pero una comprensión global de la realidad escolar exige su integración** (Bolívar, 2008, p. 77)³.

³ La negrilla es propia.

Pensar el currículum como proceso implica tener en cuenta que lo prescripto no se conserva de manera estable, inmóvil, sino que se encuentra en movimiento. En este sentido, para Terigi (1994) los procesos curriculares se dan de dos formas: 1) como procesos de concreción y 2) como procesos de disolución. Pensar el currículum como proceso de concreción implica pensar que, a nivel político, institucional y del aula, la prescripción de la enseñanza se mantiene con pocas o ninguna modificación; lo prescrito solo cambia si es necesario para que este logre realizarse. En cambio, pensar el currículum como un proceso de disolución plantea la idea contraria: en el proceso curricular, la prescripción tiende a diluirse y lo que sucede en el aula es lo que en rigor constituye el currículum.

2.2. Procesos didácticos y currículum

Al igual que la teoría curricular y el currículum, la didáctica es una disciplina determinada por el contexto; además, es imprescindible entender que la didáctica no se limita a su dimensión técnica, sino que responde a «proyectos sociales y coyunturales históricos. Estos procesos sociales establecen diversas formas de presión para que la escuela se ajuste a un momento histórico en lo particular» (Díaz-Barriga, 1995, p. 9). Desde Comenio en el siglo XVII hasta el momento actual, las diversas posturas didácticas coexisten de manera no ortodoxa, *dependiendo de la época y de los proyectos político-educativos se privilegian algunas en detrimento de las otras*, o bien se hacen combinaciones por momentos contradictorias (Díaz-Barriga, 1998).

La didáctica como disciplina va *reinventando* su sentido en el tiempo y de contexto a contexto, con cierta distancia entre el ámbito académico de producción y los sistemas escolares; pero, aunque contradictoria, remite una y otra vez a la enseñanza, a esa intención política, legítima, siempre renovada, de crear dispositivos para dejar huella, para ejercer influencia (Coria, 2016, s.p.).

Asimismo, la didáctica puede ser concebida como una ciencia que se estructura con base en «algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y de acción: la enseñanza [...] como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado» (Litwin, 1997, p. 43). Asimismo, no hay que perder de vista que la enseñanza como una práctica docente que se diseña, se crea y recrea en el aula, es una práctica multideterminada por la institución, por el proyecto educativo, por el currículum y por el conocimiento profesional; además, se asocia a las concepciones docentes conformadas a partir de las creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos disciplinarios, pedagógicos

y didácticos; todos ellos permean la manera de percibir la realidad y las prácticas que desarrollan en el aula.

Aunado a lo anterior, la enseñanza presupone una posición ideológica y una visión particular de la disciplina, imbuida de las creencias y saberes construidos a lo largo de la trayectoria profesional, por lo que definir las prácticas de enseñanza implica recuperar la ética y los valores «inherentes a la condición humana, pero desde sus actores en los ámbitos escolares» (Litwin, 1997, p. 94). La didáctica, como un saber especializado de la enseñanza, constituye un saber complejo que se desarrolla en el hacer cotidiano de las prácticas docentes ejercidas a través de las interrelaciones subjetivas que entablan con los estudiantes, en contextos culturales, sociales e institucionales normativos, polémicos y contradictorios.

La docencia ligada a una visión sobre lo didáctico, al conocimiento teórico-práctico y a la actividad reflexiva sobre la práctica, puede comprenderse como un fenómeno complejo por la multiplicidad de factores que la determinan y por su naturaleza siempre dinámica y en muchos sentidos impredecible (Gimeno-Sacristán, 1989). La didáctica como el lugar de convergencia entre las propuestas teóricas curriculares y las prácticas educativas, lejos está de constituirse en un espacio de certezas absolutas; las decisiones que el docente toma en cuenta para la selección y organización de las experiencias de aprendizaje no se reducen a una mera elección de corte técnico, sino que implica una reconstrucción compleja teórico-práctica que se realiza con el propósito de que los alumnos aprendan, lo que constituye el principal objetivo.

Esto significa, por parte de los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos [curriculares] desde la problemática del aprender. La utilización de los medios incluidos en las estrategias metodológicas constituye, en el caso de las prácticas universitarias, resoluciones personales que dan cuenta del pensamiento del docente en relación con la construcción del conocimiento (Litwin, 1997, p. 65).

En el ámbito de la didáctica, los contenidos y los métodos constituyen dos dimensiones clásicas e indisolubles para abordar el conocimiento en las aulas. En este sentido, se puede reconocer la libertad que tiene el docente de recrear «el método» en el aula, de recrear los contenidos y las formas de abordarlos, en función de sus concepciones acerca de la didáctica: «nadie es docente, ni aprende a serlo en abstracto. Ser docente es siempre una historia personal, no solo porque es el reflejo de un recorrido singular, sino porque se hace siempre en relaciones concretas, con estudiantes singulares, en situaciones concretas» (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 257). Cada profesor despliega una manera

particular para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, nos referimos a lo que Litwin (2000) denomina «configuraciones didácticas», una manera particular que el docente despliega:

para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que el docente piensa su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 2000, p. 10).

La noción de configuración didáctica posibilita el reconocimiento de la puesta en juego de las concepciones epistemológicas del profesor en torno al conocimiento, a lo didáctico, a su práctica, a la enseñanza, al aprendizaje, al papel que juegan los contenidos en la construcción del conocimiento y a la relación docente-alumno. Al observar la realidad desde una perspectiva macro, generalmente se tiende a invisibilizar las prácticas de los actores del currículum, lo que deja de lado la singularidad de los procesos, las negociaciones y las resistencias que ocurren en la cotidianidad. Por ello, resulta imprescindible aceptar la invitación a analizar el currículum a la luz de la práctica didáctica como posibilidad de cambios significativos. No olvidemos que el campo del currículum está sujeto a «un debate siempre vivo, inacabado y escurridizo, porque refleja el carácter abierto, plural y cambiante de la sociedad y de la cultura» (Gimeno-Sacristán, 2010, p. 36).

Como campo práctico complejo, la didáctica incluye una gama de actividades que van desde la planeación, puesta en marcha, experimentación, evaluación, crítica, defensa y reconstrucción. Incluye también los recursos materiales y tecnológicos que la configuran. Por lo que se conforma de múltiples tipos de prácticas, ya sea políticas, administrativas, de evaluación y creación intelectual, entre otras, todas ellas inciden en la acción pedagógica y representan procesos artesanales de modificación curricular (Angulo, 2017). Su valor real está en función de los contextos en los que se desarrolla y cobra significado.

2.3. Prácticas curriculares y didácticas en un contexto sociohistórico emergente

Ante la situación sanitaria, los docentes tuvieron que adaptar sus condiciones de trabajo para comunicarse con los estudiantes vía remota. La irrupción de

los cambios atravesó las diferentes lógicas institucionales, organizacionales, pedagógicas, curriculares, didácticas y tecnológicas e impactó las formas de pensar y actuar por parte de los diferentes agentes educativos. Dichas situaciones permitieron prefigurar nuevas coreografías didácticas (Cid, 2009) en la búsqueda de lograr no solo concretar un currículum, sino la autonomía de sí mismos y de los estudiantes.

Durante este periodo, las TIC han ocupado un papel protagónico y los profesores se han visto obligados a reinventarse para llevar a cabo las clases en aulas virtuales. No obstante, el saber utilizar las tecnologías no es sinónimo de saber enseñar con y desde ellas, además de la necesidad de tomar en cuenta los diferentes contextos tecnológicos de los estudiantes. Por otra parte, es imprescindible reconocer que la pandemia y las tecnologías han trastocado las prácticas curriculares, sin acabar de comprender sus alcances y significados.

A pesar de contar con un abundante trabajo de investigación que promueve enfoques curriculares que abogan por la participación activa de sus actores, al contrastar la práctica dada en un contexto de pandemia, es posible darnos cuenta de que domina el enfoque curricular centrado en los contenidos. En el marco del contexto emergente, se ha pretendido seguir con las mismas lógicas de trabajo embebidas por las culturas heredadas, preservando, diríamos en el lenguaje de Foucault, un determinado régimen de verdad y de autoridad cultural en el que se privilegian ciertos contenidos y formas de conocimiento sobre otros (Dussel, 2014).

Los supuestos pedagógicos didácticos de la escolarización, planteados por la escuela en la modernidad con la aspiración de atender a grandes poblaciones y cumplir con la encomienda del estado moderno de educar a toda la población, a partir de la estandarización académica-administrativa, de la regulación de los planes de estudios, de los espacios físicos, y de las prácticas de los agentes del currículum (Terigi, 2015), han sido trastocados, así como sus principios, tales como el de simultaneidad, presencialidad, gradualidad y el cronosistema (Terigi, 2020).

En relación con el principio de simultaneidad, se intenta enseñar el mismo orden del saber a todos, una estrategia de la escolarización de la educación de masas y ahorro de recursos, a través de diversas plataformas digitales: se ha procurado atender al mayor número de estudiantes, enfrentándose a la falta de recursos tecnológicos y de conectividad de la población. En cuanto a la presencialidad, pensada para que la transmisión del saber ocurra por copresencia, manteniendo un control y seguimiento puntual de los estudiantes, se ampliaron las posibilidades de trabajo ya fuera de forma síncrona o asíncrona. Asimismo, el cronosistema de los contenidos y de la duración de la jornada de

trabajo se exacerbó ante la falta de relación entre los acontecimientos vividos y los temas establecidos en el currículum, transmitidos por vía remota.

El saber pedagógico, circunscrito por años para apoyar el funcionamiento homogéneo y estandarizado del sistema escolar, de la población, de los aprendizajes y de las prácticas educativas, fue cuestionado y relativizado por los docentes ante la contingencia educativa, quienes se vieron en la necesidad de responder a nuevos códigos, nuevos marcos de referencia, haciendo uso de sus saberes y de su creatividad didáctica. Los docentes se han apropiado de las TIC de diferente manera y las utilizan según sus necesidades, no obstante, algunos otros han mostrado resistencia, por lo que se visibiliza la urgencia de generar una cultura digital amigable que permita transitar hacia nuevas posibilidades de uso didáctico.

Es importante no soslayar la compleja interrelación entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo disciplinar a la hora de incorporar las TIC en el aula, así como aprender a enseñar con tecnología, a partir de una práctica didáctica creativa generada por un docente intelectual, para contextos reales de enseñanza y de aprendizaje, pero, sobre todo, una didáctica creada para dar respuesta a un contexto sociohistórico emergente.

2.4. La pandemia como posibilidad

Es conveniente destacar que, en un sentido estricto, el término contingencia alude a la posibilidad de que algo suceda (RAE, 2021). Por su parte, De Alba (2007, p. 55) nos plantea la contingencia como «la elección de una posibilidad entre una multiplicidad de posibilidades» y es un asunto que se vincula directamente con la toma de una decisión, además de trastocar la noción de historia y de progreso «en la medida en que, por medio de la contingencia, una de las posibilidades se activa como constitutiva de la realidad, de una identidad, de un proceso» (De Alba, 2007, p. 55). La declaratoria de una pandemia a causa de la COVID-19 sin duda es un evento contingente en tanto nos presenta diversas y múltiples posibilidades de ser, nos activa como sujetos que toman decisiones, al tiempo que se activan diversas realidades potenciales.

Sumado a lo anterior, se puede señalar que el sistema educativo, la institución y el currículum escolar constituyen un espacio de poder y de toma de decisiones, en los que el conflicto, las contradicciones y los dilemas permean las prácticas de los diversos grupos que ostentan diversas posiciones; esta configuración persiste aun cuando la escuela, como institución-estructura sólida, pero sedimentada y hasta cierto punto inmóvil (De Alba, 2007), ha sido dislocada por la pandemia. Todas las comunidades, desde la educación básica hasta la

educación superior, de todo el mundo, modificaron sus formas de vida: transitaron de la presencialidad a una educación remota, de manera abrupta y en medio de cierto caos e incertidumbre; la única certeza fue tener un currículum oficial determinado, prescrito, que debía cumplirse como promesa (Casimiro, 2008).

Ante la pandemia, el imperativo de las políticas educativas globales fue la incorporación de las tecnologías y de la cultura digital, no solo como medida emergente, sino como un eje estructurante de un proyecto educativo. Si bien, este imperativo fue compartido por los gobiernos de cada país, el desarrollo de sus significados en cada contexto local fue diferido, generando distintas posibilidades y directrices para dar continuidad al trabajo en las instituciones educativas. Cabe señalar que las políticas, concebidas como procesos, sujetas a interpretaciones por parte de las instituciones y de los actores, orientaron las formas creativas en que fueron puestas «en acto» (más que «implementadas») (Ball, 1993; Beech y Meo, 2016), lo que ha implicado tomar en cuenta el dinamismo del contexto para encontrarle sentido a una realidad empírica inédita que está en permanente cambio; una perspectiva distinta a la de solo considerar la medición de su impacto, bajo una visión estática y monolítica de la realidad.

La puesta en acto de las políticas educativas y de cómo los actores del currículum le otorgaron un sentido, las cuestionaron, las redefinieron, las desconocieron o tradujeron, dentro de los límites y posibilidades de las formaciones discursivas generadas en este periodo, alude a un posicionamiento crítico-reflexivo del acontecimiento pandémico, como «el momento dislocador y disruptivo en el cual los fundamentos se derrumban» (Marchart, 2009, p. 15). Por su parte, Ottoni (2003) sostiene que, en la traducción comprendida como deconstrucción, no existe fidelidad a determinado origen, sino responsabilidad en la tarea de traducir lo intraducible.

El proceso de significación del currículo, desarrollado a través de una negociación llevada a cabo por los profesores durante un acontecimiento pandémico, ha generado diversas interpretaciones y prácticas en relación con la incorporación de las tecnologías, que de manera abrupta contribuyeron a la dislocación del contexto escolar hasta entonces conocido. Así, es posible avizorar un momento histórico que propicia una abundante expresión de lo curricular a través de procesos didácticos, en tanto los docentes asumieron mayor posibilidad de decidir qué enseñar, creando y recreando formas de hacer y conocer, independientemente de los fundamentos teóricos y las formas de gestión o diseño curricular; ello fue potenciado con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pues dadas sus características, permiten un sinfín de posibilidades didácticas, lo que representa una oportunidad de cambio educativo significativo.

2.5. La voz de los docentes y sus prácticas

¿En dónde es posible observar lo didáctico como expresión de lo curricular? En un primer acercamiento recuperamos las voces de los docentes y sus prácticas a partir de los reportes generados por las encuestas aplicadas por diferentes instituciones educativas en México. Si bien las encuestas proporcionan información mínima en torno a las diferentes estrategias didácticas seguidas para llevar a cabo el currículum formal, representan una primera base para identificar los procesos de traducción, interpretación y puesta en práctica del currículum a partir de las estrategias didácticas generadas. En dichas encuestas podemos encontrar visos de nuevas configuraciones didácticas, como expresiones de lo curricular, construidas en situaciones de contingencia, lo que permite problematizar no solo en torno a lo que sucede en el presente, sino sobre la gama de posibilidades de cambio.

Para ejemplificar lo anteriormente expuesto, iniciaremos con la información obtenida por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), a través de la aplicación de una encuesta a estudiantes, madres y padres de familia, docentes y directores de escuelas de educación básica (EB) durante junio de 2020. Específicamente, con los docentes se indagó acerca de las estrategias para dar continuidad a la enseñanza y el aprendizaje, los apoyos recibidos por la escuela, los recursos para enseñar desde el hogar, la comunicación entre estudiantes, familia y escuela. El 99% de los docentes encuestados reportó haber continuado sus clases con el apoyo de las estrategias y medios ofrecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con estrategias adicionales y con aquellas que diseñaron individualmente, enfrentando serios problemas por parte de los estudiantes por no contar con los dispositivos electrónicos para trabajar. Sin embargo, un 46,3% reconoció que los contenidos televisivos creados exprofeso para enfrentar la contingencia no fueron suficientes para que los estudiantes pudieran seguir aprendiendo, pues los contenidos estaban en una lengua diferente de la que hablaban sus estudiantes (26,8%) o los estudiantes no contaron con sus libros de texto durante la contingencia (20%), entre otras causas (MEJOREDU, 2020, p. 33).

A partir de los resultados de esta encuesta se realizaron algunas sugerencias para diseñar estrategias para la atención diferenciada por nivel y servicio educativo, considerando las principales desigualdades de los estudiantes y sus familias, en la búsqueda de establecer un currículum de emergencia basado en la priorización y flexibilización de contenidos, a la vez de ofrecer al personal docente y directivo formación pertinente y de calidad para situaciones de emergencia.

Por su parte, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se aplicaron dos encuestas con la finalidad de contar con información pertinente y actualizada acerca de los retos a los que enfrentaban los profesores de bachillerato, licenciatura y posgrado para realizar su labor cotidiana en línea. La primera fue levantada el 25 de marzo de 2020 y se reporta que, de 383 profesores, el 60,5% estuvo de acuerdo con el apoyo institucional brindado por la UNAM durante la contingencia. El 43,3% enfrentó problemáticas de tipo logístico, 39,7 % fueron de tipo tecnológico, 35,2% de tipo pedagógico y 14,9% de tipo socioafectivo. La comunicación se entabló principalmente desde correos electrónicos, Facebook y WhatsApp. El trabajo académico se llevó a cabo principalmente a través de Google Classroom, Moodle, Google Suite, Zoom, Google Hangouts y Skype. La mayoría indicó requerir de apoyo tecnológico y asesoría didáctica, así como de cursos relacionados con formación pedagógica, disponibilidad de recursos digitales, recursos informativos sobre uso de tecnologías en educación, mejora de procesos institucionales, acompañamiento pedagógico, asesoría técnica e información de los recursos institucionales (Sánchez *et al.*, 2020).

El 17 de junio de 2020 la UNAM aplicó una segunda encuesta con el propósito de explorar las condiciones pedagógicas, experiencias didácticas y de evaluación a las que se enfrentaron los docentes durante este periodo. Los resultados reflejan que, de 513 profesores que dieron respuesta, el 43% mantuvo el esquema de su práctica presencial, trasladándola solo al espacio virtual, el 23% indicó que su práctica mejoró respecto al trabajo presencial y el 34% considera que su práctica empeoró. El 76% empleó el correo electrónico como herramienta de interacción docente-estudiante y, antes que usar WhatsApp como herramienta, los docentes dicen utilizar con mayor frecuencia plataformas como Moodle, Google Classroom u otra (53%) y las videoconferencias (51%). Asimismo, los docentes se interesaron por cursos sobre diseño de situaciones didácticas para entornos no presenciales (75%), cursos sobre instrumentos y estrategias de evaluación para entornos no presenciales (73%) y usos educativos de aulas virtuales (69%) (Sánchez y Martínez, 2020).

Por su parte, el Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas (COMIE), el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y la Red de Cátedras Unesco difundieron un instrumento sobre educación superior realizado por la red de investigación «Educación, investigaciones y actualidades» (EDRAC, por sus siglas en francés). Se recibieron 301 respuestas de docentes de instituciones públicas y privadas, entre el 27 de abril y el 7 de mayo de 2020, destacándose que los docentes se preocupan por sus estudiantes

en tanto sujetos de aprendizaje, pero, asimismo, ciudadanos con derechos iguales, independientemente de los sesgos en sus posiciones sociales y económicas. Les inquietan en particular las desigualdades en el acceso al conocimiento, digitalmente suministrado, de los alumnos que no disponen de las herramientas tecnológicas para asistir a las clases virtuales y de cuya fragilidad académica previa les impide sacar provecho de ellas. El dejar atrás a esos grupos y el no contar con los insumos para retenerlos son fuentes de malestar (Didou, 2020, s.p.).

La información recabada en las diferentes encuestas da por sentado que la continuidad se centra en el uso y manejo de las tecnologías; sin embargo, también reportan que un alto porcentaje de docentes tiende a reproducir estrategias y mecanismos presenciales en entornos virtuales y que posiblemente no se lleve a cabo una reflexión sistemática y crítica en torno a las prácticas emergentes. A pesar de ello, también se observa que los docentes no se conforman con los apoyos que han brindado las instituciones educativas, se preocupan y ocupan por formarse, por tomar cursos que les sirvan de apoyo para continuar y mejorar su labor en el momento emergente, reflejando un posicionamiento activo, crítico y reflexivo.

El espacio físico diferenciado, los recursos y artefactos tecnológicos, la conectividad, el tiempo destinado, las formas diversas de capital cultural, la formación previa de los docentes, el manejo de contenidos y el diseño de estrategias didácticas, así como las condiciones domésticas en las que se desenvuelven los docentes, constituyen retos educativos de diversa índole, los cuales han sido asumidos de manera diferenciada por los diversos actores y que, sin duda, vale la pena explorar y recuperar como expresiones didácticas de lo curricular, en el sentido antes mencionado.

3. CONCLUSIONES

En pleno siglo XXI es posible afirmar que el desarrollo de la teoría curricular y el campo de la didáctica, continúan siendo objeto de amplias discusiones epistemológicas y disciplinarias, no obstante, desde una visión integral de lo curricular, es posible asumir una posición didáctica contextualizada. Recuperamos aquí la invitación a entender la didáctica como una disciplina que no se restringe a una dimensión técnica-instrumental, sino como un campo que genera conocimiento a través de metodologías que «responden a proyectos sociales y coyunturales históricas. Estos procesos sociales establecen diversas formas de presión para que la escuela se ajuste a un momento histórico en lo particular» (Díaz-Barriga, 1995, p. 9).

A pesar de las problemáticas identificadas desde la investigación educativa, y reconocidas de primera línea por los diversos actores educativos, era claro que previo a la declaratoria de pandemia teníamos más certezas sobre qué y cómo enseñar, sobre qué contenidos curriculares y cómo enseñarlos. Trasladar de manera abrupta la enseñanza presencial a una virtual provocó una dislocación en la que sin duda los sujetos tomaron relevancia (De Alba, 2007) ya que, ante la alteración de la escuela como estructura física-material articulada en torno a los supuestos de presencialidad, simultaneidad, gradualidad y cronosistema (Terigi, 2020), cobra relevancia aquello que construyeron y reconstruyeron los distintos actores educativos. Al respecto, recordemos que en «la medida en que una estructura se encuentra más desestructurada las decisiones que se toman no dependen de la estructura, sino de los sujetos sociales que contribuyen, de distintas formas, a la dislocación o a la erosión de la estructura» (De Alba, 2007, p. 54).

El momento social que prevalece derivado de la pandemia es un momento coyuntural en el que domina el uso de las TIC para tratar de subsanar los supuestos de la escolaridad expresados por Terigi (2020), pero sobre todo, es un momento en el que lo didáctico expresa y da cuenta de las formas de enseñanza dominantes, al tiempo que permite observar atisbos de cambios que justamente tratan de construirse para responder a un momento social futuro en el que se avizora un mundo dominado por la cultura digital. Estamos, pues, ante una gran producción de expresiones didácticas que dan cuenta de infinidad de realidades.

También, estamos ante la posibilidad de visitar la realidad con una visión abierta a cuestionar, a contrastar y a generar nuevas formas de hacer teorías más acordes con las nuevas e inciertas realidades. Es relevante preguntarnos al servicio de quién está el tiempo educativo, qué ideales producimos y reproducimos además de saberes, qué contenidos curriculares u objetos cognoscibles se ponen al servicio de la comunidad educativa, cómo propiciamos la curiosidad por aprender a través de metodologías distintas y cómo establecemos límites con miras al respeto por el otro y por el mundo en el que vivimos.

El papel del docente y de la escuela pública en tiempos de contingencia y dislocación nos obliga a pensar en las diversas maneras de colaborar para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Desentrañar el sentido de la educación, de la escuela pública, del currículum y de la formación y práctica de los docentes, desde una perspectiva crítica, en la situación de crisis en la que vive la humanidad en todos los ámbitos de la vida, representa una posibilidad de desnaturalizar las desigualdades sociales.

Sin duda, los profesores constituyen un elemento clave para «superar la brecha entre el currículo como intención y los mecanismos para hacerlo operativo» (Stenhouse, 2010, p. 14); si se deja de lado su participación, se corre el riesgo de que la administración educativa renuncie a «hacer del currículo una palanca de transformación de la enseñanza y de formación del profesorado» (Stenhouse, 2010, p. 13), reduciendo su participación a la de ejecutor, en detrimento de una visión del profesor como un intelectual. En la construcción de un orden pedagógico, el maestro ejerce un juicio profesional, toma decisiones, piensa y actúa en función de determinadas exigencias de racionalidad guiado por una razón práctica, en este caso pedagógica (Tardif y Gauthier, 2005). Toda práctica docente implica un compromiso moral para formar a las generaciones del futuro que tomarán decisiones y juicios en medio de situaciones de incertidumbre inevitable (Fullan y Hargreaves, 1999).

Lo anterior ha sido posible observarlo y contrastarlo con la serie de prácticas surgidas durante la contingencia sanitaria. Sin duda, desde la investigación se plantea el gran reto de recuperar todas estas experiencias didácticas y curriculares operadas desde los propios recursos intelectuales de cada docente. No es menor trabajo ni tarea vana, pues en muchas de esas prácticas posiblemente ya se trabajen enfoques alternativos orientados a recuperar el valor liberador de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, R. (2017). Discurso(s) curriculares en la educación superior en México. *Revista de Investigación Cualitativa*, 2(2), 52-67. [Fecha de consulta 9 de mayo de 2021]. Recuperado de <http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/62>
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Barrón-Tirado, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 66-74). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona: Aljibe.

- Casimiro, A. (2008). Articulaciones en las políticas de currículo. *Perfiles Educativos*, XXX(120), 63-78. [Fecha de consulta 8 de junio de 2021]. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211159004>
- Casimiro, A. y Oliveira, L. (2021). Discursos curriculares para la enseñanza secundaria: el caso del Estado de Bahía, Brasil. En S. Morelli (coord.), *Las políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos* (pp. 83-106). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Cid, A. (2009). *Coreografías didácticas en la universidad: experiencias e innovaciones*. Santiago de Compostela, España: Andavira.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013) (comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Coria, A. (2016). Didáctica. En A. M. Salmerón, B. Trujillo, A. Rodríguez y M. de la Torre (coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Ciudad de México: UNAM-FCE. [Fecha de consulta 7 de noviembre de 2020]. Recuperado de <https://www.fondodoculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=D&id=50>
- De Alba, A. (1994). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum sociedad, el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Ciudad de México: IISUE.
- Díaz-Barriga, A. (1989). La lectura de Tyler. Un síntoma de nuestra ignorancia sobre la historia y los procesos educativos. En A. Furlán y M. A. Pasillas (coords.), *Ralph Tyler. Lecturas comprometidas a cuarenta años de «Principios básicos del currículo»* (pp. 25-40). Ciudad de México: UNAM/Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Díaz-Barriga, A. (1994). Contexto del surgimiento de la problemática curricular. En *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Díaz-Barriga, A. (1995). *Didáctica: aportes para una polémica*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social-Aique Grupo Editor.
- Díaz-Barriga, A. (1997). *Didáctica y curriculum*. México: Paidós Educador.
- Díaz-Barriga, A. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, 20(80), 1-23. [Fecha de consulta 28 de octubre de 2020]. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2002). Currículum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos. En I. Westbury (comp.), *¿Hacia dónde va el currículo? La contribución de la teoría deliberadora* (pp. 163-175). Barcelona: Pomares.
- Didou, S. (2020). *Experiencias profesionales en periodo de confinamiento: la voz de los académicos*. Ciudad de México: COMIE. [Fecha de consulta 8 de junio

- de 2021]. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/13/experiencias-profesionales-en-periodo-de-confinamiento-la-voz-de-los-academicos/>
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-26. [Fecha de consulta 8 de junio de 2021]. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Ferrández, A. (1992). Realidad y perspectivas de la educación de personas adultas. En A. Ferrández y J. M. Puente (coords.), *Educación de personas adultas: macrodidáctica* (pp. 21-78). Madrid: Diagrama.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. Ciudad de México: Amorrtu-SEP-Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Furlán, A. (1997). *Ideología del discurso curricular*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de Sinaloa / Universidad Nacional Autónoma de México.
- García-Garduño, J. M. (2011) Acculturation, Hybridity, Cosmopolitanism in Ibero-American Curriculum Studies. En W. F. Pinar (eds.), *Curriculum Studies in Mexico. International and Development Education* (pp. 137-163). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230337886_7
- García-Garduño, J. M. (2014). Estudio introductorio. En W. Pinar, *La teoría del currículum* (pp. 11-59), Madrid: Narcea.
- Gimeno-Sacristán, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Litwin, E. (1997). El campo de la didáctica. La búsqueda de una nueva agenda. En A. Camiloni (coord.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político postfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MEJOREDUCO (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación básica*. Cuadernos de investigación educativa. Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. [Fecha de consulta 8 de junio de 2021].

- Recuperado de <https://editorial.mejoredu.gob.mx/Cuaderno-Educacion-a-distancia.pdf>
- Otoni, P. (2003), A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. *D.E.L.T.A.*, 19 (*especial*), 163-174. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000300010>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Real Academia Española (RAE) (2021). «Contingencia» [Fecha de consulta 4 de agosto de 2021]. Recuperado de <https://dle.rae.es/contingencia>
- Sánchez M., Martínez, A. M., Torres, R., De Agüero, M., Hernández Romo, A., Benavides, M., Jaimes, C. y Rendón, V. (2020). Retos de la educación a distancia en la contingencia COVID-19. Cuestionario a docentes de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*. [Fecha de consulta 30 de abril de 2021]. Recuperado de <https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/>
- Sánchez, M. y Martínez, A. M. (coords.) (2020). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia*. Informe Ejecutivo. México: Secretaría General/CUAEEID. [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2021]. Recuperado de https://cuaieed.unam.mx/descargas/Informe%20Ejecutivo_Encuesta_Docentes_UNAM_CUAIEED_VF.pdf
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tardif, M y Gauthier, C. (2005). El maestro como ‘actor racional’: racionalidad, conocimiento, juicio. En L. Paquay (coord.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-354). Ciudad de México: FCE.
- Terigi, F. (1994). ¿Qué clase de cosa es el currículum escolar? En *Diseño, desarrollo y evaluación de currículum*. Documento mimeografiado. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Terigi, F. (2015). *El saber pedagógico ante los desafíos de la inclusión educativa*. Buenos Aires: UBA-UNGS- Normal 7 CABA, 12 de junio de 2015. [Fecha de consulta 30 de abril de 2021]. Recuperado de https://issuu.com/danielalalberto/docs/conferencia_terigi_en_armando_trama
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia. *RevCom*, (11), e039. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>

El programa *Aprende en casa*, ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias?

MIROSLAVA CRUZ-ALDRETE*

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) – México

Recibido el 11-06-21; evaluado el 11-07-21;
aceptado el 10-08-21

RESUMEN

En este trabajo discuto la compleja situación a la que se enfrentaron los grupos lingüísticos minoritarios, en particular los sordos usuarios de la lengua de señas mexicana (LSM), cuya enseñanza bilingüe se vio amenazada ante la crisis educativa ocasionada por la pandemia causada por el nuevo coronavirus. La respuesta del estado mexicano para no interrumpir la educación de los niños y jóvenes hizo patente la discriminación hacia los usuarios de lenguas diferentes al español, al ser esta la lengua vehicular para la programación de *Aprende en casa*, y no considerar el contexto y los idiomas de las comunidades indígenas y sordas, para su enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: lengua de señas, lenguas minoritarias, educación bilingüe.

The Aprende en casa program, a strategy that excludes minority language users?

ABSTRACT

In this paper I discuss the complex situation faced by minority linguistic groups, in particular deaf users of the Mexican Sign Language (LSM), whose bilingual education was threatened by the educational crisis caused by the pandemic. The response of the Mexican state not to interrupt the education of children and young people in this country, made clear the discrimination against users of languages distinct of Spanish, as this is the vehicular language for the programming “Aprende en casa”, and doesn’t considerer the context and languages if the indigenous and deaf communities for their teaching.

Keywords: sign language, minority languages, bilingual education.

* Doctora en Lingüística por El Colegio de México (2008) con la tesis *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. Profesora-investigadora del Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Líneas de investigación: Estudios del Discurso (CA) y el estudio de la gramática de la lengua de señas mexicana. <https://orcid.org/0000-0001-8110-4300>. Correo electrónico: miroslava.cruza@uaem.edu.mx



O programa *Aprenda em Casa*, uma estratégia que exclui usuários de línguas minoritárias?

RESUMO

Neste artigo discuto a complexa situação enfrentada por grupos lingüísticos minoritários, em particular surdos usuários da Língua de Sinais Mexicana (LSM), cuja educação bilíngue foi ameaçada pela crise educacional causada pela pandemia. A resposta do Estado mexicano em continuar com educação de crianças e jovens neste país, deixou clara a discriminação contra usuários de outras línguas que não o espanhol, por ser esta a língua vehicular para a programação do Aprenda e não considera o contexto e línguas de comunidades indígenas e surdas, para seu ensino.

Palavras-chave: línguas de sinais, línguas minoritárias, educação bilíngue.

1. INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria provocada por el nuevo coronavirus enfrentó al mundo a circunstancias extraordinarias para continuar con la dinámica de la vida cotidiana a la que estábamos acostumbrados, sabiendo que esta ya no volvería a ser la misma. Las estrategias como el confinamiento y la sana distancia impactaron en muchos ámbitos, entre ellos, y de manera importante a «la educación» desde el nivel inicial, educación básica y superior.

Es quizá este ámbito, el educativo, el cual no solo puso en evidencia la brecha que existe entre las naciones con un mayor índice de desarrollo y aquellos que se han denominado países en vías de desarrollo, sino, además, puso de manifiesto las condiciones de marginación que por siglos han tenido, en nuestro caso particular, en un país como México, las comunidades indígenas y las comunidades sordas.

Resulta lamentable que persista la deuda histórica que se tiene con ambos grupos en cuanto al desarrollo de una política lingüística y educativa cuyo fin sea el fortalecimiento de su propia lengua. Hoy en día podemos observar que la puesta en marcha de un modelo educativo bilingüe para las comunidades lingüísticas minoritarias no responde la más de las veces a un respeto por el desarrollo de ambas lenguas (dominante y originaria) y ambas culturas. Por el contrario, la lengua materna del alumnado, indígena o sordo, no se ha valorado como el vehículo del pensamiento, de la construcción del conocimiento entre pares, y como el rasgo que da identidad a los miembros de la comunidad. Así, la primera lengua de los estudiantes suele ser utilizada como una herramienta para lograr el aprendizaje del español (oral y escrito), vestido este último como la lengua del conocimiento.

La propuesta de la educación bilingüe para las poblaciones indígenas no es algo reciente, a diferencia de las comunidades sordas. Han recorrido caminos diferentes, pero, desafortunadamente, comparten la misma problemática. De ahí que resulte oportuno retomar la crítica que se ha hecho sobre la propuesta de la educación bilingüe en nuestro país, como bien lo señala Rebeca Barriga (2018) en su extraordinario libro *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. Los retos pueden ser los mismos en términos de conservar la lengua materna, enriquecerla, y aprender el español como una segunda lengua, sin embargo, en el caso de los sordos señantes, nos adentramos a una situación de mayor complejidad, por la diferencia de la modalidad de las lenguas que entran en contacto.

La obra de Barriga Villanueva toma realce para entender el estado actual de la educación bilingüe. Nos presenta de manera sucinta diversos acontecimientos sociohistóricos que definieron la construcción del México que hoy conocemos. Y, nos conduce a revisar cómo desde el siglo XVI hasta la actualidad, se ha tejido una compleja urdimbre en torno a la diversidad lingüística y a la enseñanza del español a los indígenas, en donde, el uso de la lengua materna ha sido empleada, principalmente, para aprender el español como la lengua dominante en detrimento de las minorías lingüísticas. Esto, sin lugar a duda, ha propiciado una tensión constante entre el español y las lenguas indígenas, así como la permanente oscilación de la política lingüística que desde hace siglos transita entre dos polos: «castellanización o lenguas indígenas, lenguas indígenas o castellanización» (Barriga, 2018, p. 23).

En este recorrido presenciamos la génesis de una política de estado cuyo ideal de nación se emparejaba con el principio de tener una sola lengua; y de igual manera la apuesta al progreso ligado a la desaparición de las culturas originarias. Para esta investigadora, si bien la última década del siglo XX trajo consigo nuevos aires para el reconocimiento de los derechos lingüísticos de las comunidades minoritarias, que condujo al desarrollo de una política intercultural, con el fin de dar una mejor atención a las demandas de las comunidades indígenas, entre ellas, la conservación de sus lenguas. Esto a su vez, trajo consigo una nueva propuesta educativa bilingüe (Quishpe Lema, 2001). Sin embargo, en los hechos, Barriga observa que este nuevo paradigma no está exento de contradicciones e incongruencia, de tal modo que sus resultados no han sido los esperados, como se refleja en los estudios reportados por el extinto Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Por ejemplo, en 2019, el INEE al referirse a los logros de la educación para el alumnado indígena, encuentra que presentan los índices de aprendizaje más bajos del

El programa *Aprende en casa*, ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias?

sistema educativo nacional, el porcentaje más elevado de reprobación y, una prematura deserción escolar.

Aun cuando son varios los factores a los cuales se podría atribuir estos resultados, desde la pobreza y la marginación en la que viven estas comunidades, así como la falta de recursos humanos, formación de profesores bilingües, o la carencia de materiales educativos adecuados, habría que considerar también el papel que juega la lengua en la enseñanza. La situación de diglosia en la que se encuentran los alumnos, la lengua de la escuela y la del hogar, el idioma utilizado en los espacios de la vida pública. Sin duda, es un factor relevante las actitudes lingüísticas de los miembros de las comunidades indígenas, hacia el fortalecimiento de su lengua materna, y hacia al aprendizaje del español como una segunda lengua. Así como el vínculo que se establece entre los contenidos curriculares que se ofertan en el aula y el saber de la comunidad. Por ende, el gran reto de la educación bilingüe intercultural es propiciar un espacio en donde se reconozca el conocimiento ancestral, la historia, las tradiciones, la cultura de los pueblos originarios, y la diversidad lingüística. Y, no menos importante, entender cuál ha sido la resistencia de estas comunidades ante al avasallante empuje del español, y de la cultura dominante.

Esta situación alcanza a los hablantes de lenguas indígenas y, a los sordos usuarios de una lengua de señas. Pareciera que no es opción para estos hablantes/señantes el monolingüismo, dada la compleja realidad en la que se desenvuelven y que demanda el aprendizaje del español con el fin de poder ejercer su derecho a la información, a la salud, a la justicia, al trabajo, a la educación.

La instrumentación de la enseñanza para estas comunidades lingüísticas minoritarias, entre ellas la conformada por los sordos usuarios de la lengua de señas mexicana (LSM), presenta una problemática educativa (cuyo abordaje rebasa los límites de este trabajo) que se vio agravada ante el cierre de los centros educativos como parte de las medidas sanitarias para evitar la transmisión de la COVID-19. Sirva el contexto enunciado para centrar la discusión sobre una de las medidas tomadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), para afrontar la crisis educativa ocasionada por la pandemia causada por la COVID-19, la cual nos ha mantenido por más de un año (a partir de marzo de 2020 a la fecha) alejados de las aulas. Esta acción se basó en el uso de la televisión educativa con la puesta en marcha del programa *Aprende en casa*.

La atención a los alumnos desde el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) se centró de manera importante en el seguimiento por parte de los alumnos y padres de familia a la barra de programas propios de cada nivel escolar, ofertados por el programa *Aprende en casa*. Aunado al acompaña-

miento de los profesores, quienes dieron una pronta respuesta para organizarse con sus alumnos y poder atestiguar sus aprendizajes. Se trató de una estrategia que si bien pudo favorecer a miles de estudiantes, por el contrario, hubo a quienes esta propuesta no les permitió continuar su formación.

No todos pudieron seguir «las clases» que se ofrecían en los varios canales por televisión abierta. Al respecto, el sector de la población que no se vio beneficiado por esta iniciativa fue aquella conformada por alumnos provenientes de comunidades rurales, indígenas, y sordas. Por un lado, debido a los problemas técnicos de acceso, es decir, la falta de una infraestructura adecuada para acceder a la señal de televisión o la red de internet, incluso, por carecer de energía eléctrica, o por no contar con los dispositivos necesarios. Y por el otro, porque no se tuvo en cuenta la condición lingüística de un sector de la población.

Como veremos más adelante, se puso en evidencia el desconocimiento de las autoridades, por omisión o comisión, sobre los estudiantes que tienen una lengua minoritaria, ya sea autóctona o de señas, que requerían no solo el cambio de modalidad presencial a una vía remota o virtual. Sino demandaba la creación de programas orientados a su condición lingüística, desde la perspectiva de la educación bilingüe.

Nos parece importante discutir, cómo este tipo de medidas educativas de manera soterrada favorecen la hegemonía del idioma español, como fue el caso la propuesta *Aprende en casa*, ya que desde una iniciativa gubernamental colocó a este idioma como la lengua de conocimiento, se le identificó como el idioma de la «escuela». Es indudable el gran reto que tiene la SEP para atender la demanda educativa en un país con una gran diversidad de lenguas y culturas, ante la falta de recursos humanos, estructurales, y económicos, para garantizar una educación bilingüe. Sin embargo, esto no debiera ser una excusa para no discutir el hecho que los alumnos que cursaban sus estudios desde el enfoque de un modelo bilingüe no tuvieron más opción que tomar la oferta educativa de la programación de *Aprende en casa*, en donde resalta la participación de profesores hablantes de español y, por tanto, se daba el uso exclusivo de esta lengua para la enseñanza. Y, en el mejor de los casos, la presencia de alguna lengua originaria, gracias a la participación de un profesor bilingüe, se daba bajo condiciones asimétricas. De tal modo, que el uso del español en la programación ocupó el lugar de la lengua de conocimiento, del discurso formal, y científico.

Por ejemplo, al observar el contenido abordado en la materia denominada «Lengua materna», notamos que se hace referencia a la existencia de otros idiomas que coexisten con el español. No obstante, no se trata de una clase de reflexión lingüística de una lengua originaria en particular, dirigido a los usuarios de este idioma. Más bien, el objetivo central parece ser la traducir

El programa *Aprende en casa*, ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias?

de una lengua indígena al español, y viceversa. Por tanto, se descontextualiza su uso, y el reconocimiento de la cultura de sus hablantes. Y, en el caso de la LSM, además de no hablar sobre sus características como sistema lingüístico, tampoco se contó con un maestro sordo que apareciera en la pantalla, para que además de fortalecer la lengua materna se favoreciera la identidad sorda. Cabe destacar que esta situación no es exclusiva del programa *Aprende en casa*.

La gran ausente en el diseño del plan curricular de educación básica orientado a los alumnos sordos es la materia encaminada a la reflexión de la LSM como lengua materna, y, como era de suponerse, tampoco se pensó en incluirla en la temática de *Aprende en casa*. Sin embargo, habría que decir que la LSM sí se visibilizó, gracias a la presencia del intérprete de la lengua de señas (ILS) que aparecía en un recuadro en la pantalla del televisor. Aunque esta medida pudo beneficiar a la comunidad sorda en su acceso a la educación, resulta cuestionable para la enseñanza de los niños sordos de educación básica, porque como veremos más adelante, son niños que, en su mayoría al provenir de hogares oyentes, no han adquirido una primera lengua, no han consolidado la gramática de la LSM, pero tampoco la del español, lo cual al iniciar su escolaridad los coloca en una situación de desventaja con respecto a sus pares oyentes.

En este trabajo discuto la compleja situación a la que se enfrentan los alumnos usuarios de una lengua minoritaria, con un énfasis en los sordos usuarios de la LSM, cuya enseñanza bilingüe bicultural/intercultural se vio amenazada ante la crisis educativa ocasionada por la pandemia. La respuesta del estado mexicano para continuar con la educación de este alumnado hizo patente la discriminación hacia los usuarios de una lengua diferente al español, al ser esta la lengua vehicular para la programación de *Aprende en casa*. Y, en el caso de los sordos, puso en evidencia el desconocimiento sobre la LSM y sus usuarios, en particular de la situación de los niños, quiénes ante la falta de modelos lingüísticos, sin un *input* lingüístico adecuado al interior de los hogares oyentes, aislados de sus pares sordos, no tuvieron un ambiente favorable para su desarrollo lingüístico, cognitivo y social.

En resumen, la gran pregunta es si en el diseño de la programación de *Aprende en casa* primó la mirada del español como la lengua dominante, y se idealizó al alumno urbano hablante del español como el público meta. Minimizando así el papel de la educación bilingüe intercultural, y con ello la búsqueda de una propuesta que beneficiara a los estudiantes de comunidades lingüísticas minoritarias, sordos y oyentes. En el desarrollo de esta exposición establezco un diálogo entre la educación bilingüe para las comunidades indígenas y para las comunidades sordas, y cómo la crisis sanitaria demostró la vulnerabilidad de su enseñanza.

2. DESARROLLO

2.1. La educación bilingüe de los usuarios de lenguas minoritarias

México es una nación plurilingüe y multicultural, es uno de los países de América Latina con el mayor número de lenguas originarias. A esta riqueza lingüística, compuesta de 364 lenguas indígenas además del español, habría que agregar el uso de dos lenguas de señas que hasta el momento se han documentado, la lengua de señas mexicana (LSM), reconocida y empleada en todo el territorio nacional, y la lengua de señas maya yucateca (LSMy) cuyos usuarios se localizan en algunas comunidades de la península de Yucatán.

Ante tal diversidad lingüística el tema de la educación bilingüe bicultural/intercultural resulta por demás complejo. Barriga (2018), al analizar la política lingüística de México en el periodo de 1992 a 2007, hace referencia a una serie de acontecimientos políticos y sociales que trastocaron el camino para la consolidación de las políticas lingüísticas de este país, desde la celebración del quinto centenario del descubrimiento de América (1992), hasta las reformas que se hicieron en la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos para declarar la pluriculturalidad y el multilingüismo de la nación mexicana en la primera década del siglo XXI. Para esta autora, estos hechos condujeron a cambios significativos que propiciaron la creación de valiosas instituciones, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Y, la propuesta de cambios en la legislación y normatividad en el ámbito educativo, que se cristaliza con el denominado *Acuerdo 592* (Secretaría de Educación Pública-SEP, 2011).

Este encadenamiento de sucesos hace explícita la obligación del Estado para garantizar la educación de los pueblos indígenas a partir de un modelo bilingüe e intercultural. Sin embargo, como menciona Barriga (2018), la propuesta bilingüe intercultural que surge de este contexto no ha tenido los resultados esperados por varias razones, entre ellas: a) por la falta de una formación adecuada del profesorado para ejecutar el modelo bilingüe; b) por los múltiples prejuicios que persisten sobre las lenguas indígenas y sus usuarios, los cuales provienen tanto del exterior, si hablamos de una mirada occidental, como del interior, desde el discurso de los propios indígenas, quienes dada la violencia simbólica que de manera permanente se ejerce sobre este sector de la población, pueden otorgar un mayor valor a la enseñanza y uso del español, en menoscabo de su lengua materna y de su cultura; y c) por las condiciones estructurales de las escuelas primarias indígenas, carentes de recursos físicos (espacios adecuados, materiales didácticos) y humanos, que son necesarios para ofertar la educación que requieren los alumnos de las comunidades indígenas.

Aunado a los factores enunciados, habría que destacar la incongruencia con respecto a la ubicación del docente que trabaja en el esquema de educación bilingüe en México. Destacamos el hecho que los profesores bilingües se caracterizan por su pertenencia a la comunidad en donde laboran, lo cual lograron a partir de los vínculos que establecen más allá de los padres de familia de los alumnos a los cuales enseña. Es decir, el trabajo del profesor rebasa el espacio escolar, y se convierte en un agente de cambio para el desarrollo de las comunidades en las que participa. Por tanto, llama la atención que por cuestiones administrativas los docentes bilingües (hablantes de una lengua indígena y del español), sean enviados a enseñar a lugares cuya la población tenga una lengua indígena diferente a la lengua materna del maestro.

Así, un maestro hablante de amuzgo puede ser enviado a comunidades en donde la lengua sea el mixe, o el chatino. Esto implica, en el mejor de los casos, que el docente aprenda el idioma de la comunidad (por un proceso de inmersión), pero, también, por el contrario, puede ocurrir que el maestro opte por usar el español como la *lingua franca* para enseñar e interactuar con su entorno. Al respecto, cabe mencionar que no es inusual que el uso exclusivo del español en la escuela se dé con la anuencia de los padres de familia, quienes prefieren que la enseñanza se haga en español. Este idioma se coloca como la lengua de prestigio a partir de la cual debe realizarse la construcción del conocimiento.

Me sumo al dicho de Barriga (2018) al considerar que todas estas razones, en su conjunto, nos conducen a pensar que el bilingüismo se reduce a una mera ilusión imposible de alcanzar. Lamentablemente, esta situación educativa la comparten las comunidades sordas en México. Desde hace dos décadas se puso en marcha el modelo educativo bilingüe bicultural (LSM-español). Al respecto podemos decir que al igual que en la atención a los alumnos indígenas, persiste la falta de profesores oyentes competentes en el uso de la LSM, y la carencia de profesores sordos competentes en español. Así como los prejuicios en torno a los sordos y a las lenguas de señas (LS); y al desconocimiento de los padres de familia (oyentes) sobre la importancia de la adquisición de una primera lengua, la LS. Esto en su conjunto condiciona que el objetivo de atención del niño sordo sea el aprendizaje del español oral, con los problemas que implica que esto se logre de manera eficaz.

Así que hoy vemos con sorpresa que la tendencia en la planeación educativa para la atención del alumnado sordo, no sea la formación de docentes sordos y oyentes, o la orientación a los padres de familia sobre la sordera y la LS, sino que la apuesta educativa recae en la presencia de un intérprete de lengua de señas (ILS) en el aula como la única forma de garantizar el acceso de

la educación del alumnado sordo señante en el sistema de educación regular (Cruz-Aldrete, 2009; Cruz-Aldrete y Villa Rodríguez, 2016; Cruz-Aldrete, 2018; Obregón-Rodríguez y Valero, 2019).

2.1.1. El desplazamiento de las lenguas originarias, ¿un problema educativo?

En la actualidad presenciamos un movimiento generado por las propias comunidades para la conservación y transmisión de sus lenguas, aunado al apoyo de organismos internacionales, entre ellos, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) cuya Asamblea General proclamó a 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas. A través de la coordinación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), se realizaron una serie de actividades a nivel mundial para sensibilizar a la opinión pública sobre los riesgos a los que se enfrentan estas lenguas originarias, que se han visto minorizadas como el vehículo para la transmisión de la cultura, negando, asimismo, su papel como rasgo de identidad de sus usuarios.

Aun cuando celebramos estas iniciativas, y los compromisos y acciones que los gobiernos a nivel mundial asumieron sobre este tema, en los hechos, no podemos obviar que las estrategias para la preservación de las lenguas vernáculas no han dado los resultados esperados. Si bien, es notorio que hay una mayor conciencia entre la población sobre las graves consecuencias que acarrea la pérdida de una lengua, no solo en términos de la diversidad lingüística, sino en las varias formas de conceptualizar el mundo, persiste el acelerado ritmo de la desaparición de las lenguas vernáculas.

En las primeras décadas del siglo XXI, hemos sido testigos de noticias que hacen referencia a la extinción de varias lenguas indígenas, a causa de la muerte de los últimos usuarios de estos idiomas. Esta información suele difundirse en distintos medios de comunicación, que, si bien revela la sensibilidad de la sociedad hacia la pérdida de las lenguas nativas de México, también nos muestra el pulso de las políticas públicas para preservar estos idiomas. Se trata de noticias alarmantes, pero que no causan sorpresa alguna, puesto que, desde hace años, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2012) ha manifestado el peligro en el que se encuentran varias lenguas de nuestra nación. Por mencionar un ejemplo, el libro titulado *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición* publicado por el INALI (2012), discute sobre las precarias condiciones en las que se encuentran y, con ello, la gran posibilidad de su extinción. Sin duda, habría que seguir preguntándonos sobre las razones que han orillado a la desaparición de algunas de las lenguas utilizadas en este país.

En principio, podríamos decir que la preservación y conservación de las lenguas depende del uso de estas en todos los espacios de la vida pública. Así, en un país como México, donde no hay una lengua oficial sino lenguas nacionales, tendría que ponderarse el valor de las sociedades multilingües. Y con ello, reconocer que hay personas usuarias de más de una lengua, y, por tanto, que es necesario discutir qué hacer para que el español no sea identificado como la única lengua de prestigio o la lengua de conocimiento.

Quizá la respuesta esté en la propia educación. Sí, en la puesta en marcha de un modelo bilingüe, pero con una perspectiva crítica, como lo plantean Daniel Heiman y Luis Urrieta (2019) en *Educación bilingüe crítica*. Estos autores destacan el elemento político de este tipo de educación. Son enfáticos al mencionar que los programas bilingües para grupos etnolingüísticos minorizados no promueven el bilingüismo a largo plazo, ni el biculturalismo, pues reconocen que la gran mayoría de los programas que analizaron suelen desvalorizar las lenguas e identidades originarias a favor de la lengua dominante hegemónica, y la identidad «normativizada» como la nacional. Si bien su análisis se centra en la educación bilingüe que se oferta en Estados Unidos para las poblaciones hispanohablantes, cuya mayoría está integrada por latinos de escasos recursos, es posible establecer un diálogo entre sus hallazgos, críticas, y reflexiones, con respecto a las características que se observan en la educación bilingüe que se imparte a las comunidades lingüísticas minoritarias en México, ya sean sordas o indígenas. Por ejemplo, mencionan que tanto docentes como alumnos comparten el prejuicio sobre el aprendizaje y fortalecimiento del idioma dominante, en detrimento de la otra lengua, bajo el supuesto que el dominio del inglés les brindará mejores oportunidades educativas y laborales. La situación descrita es similar a la que se vive en nuestro país con el aprendizaje y uso del español.

Cabe mencionar que, a diferencia de las comunidades indígenas, el reconocimiento de las personas sordas con miembros de una comunidad lingüística minoritaria es una conquista ocurrida en tiempos recientes. Así, el derecho de los sordos a ser enseñados en su propia lengua decantó en la propuesta de un modelo bilingüe bicultural (Peluso y Balieiro, 2015). Sin embargo, en el caso de México, este modelo pareciera que nació sin una clara política lingüística que diera cuenta de la diversidad de los miembros que conforman la comunidad sorda. Es decir, podemos encontrar al interior de este grupo, personas que han sido oralizadas con mayor o menor éxito, sordos que no han adquirido la LSM, o que no son fluentes en esta lengua, e incluso, individuos que solo utilizan señas caseras para su comunicación.

La gran heterogeneidad lingüística de esta población demuestra que no se ha garantizado la adquisición de una primera lengua. Al respecto, no basta con reconocer que la sordera prelingüística dificulta el aprendizaje de la lengua oral, si no se ofrece de manera temprana un *input* lingüístico adecuado para los niños sordos. Y con ello, propiciar el desarrollo íntegro de estos individuos. Se ha demostrado la importancia de adquirir una primera lengua en los primeros cinco años de vida, pues a partir del uso de un sistema lingüístico se nombra y se construye el mundo. Se comparten pensamientos y emociones a partir de una lengua que se comparte con el otro. Pero, qué pasa con los niños sordos que provienen de hogares oyentes, de familias que ignoran la situación de la sordera, que no han tenido contacto con algún sordo, y, por tanto, desconocen la lengua y la cultura de la comunidad sorda. Sin duda, todo esto en su conjunto impacta de manera negativa en el desarrollo de la persona sorda, limitan la posibilidad del contacto con sus pares, y por consecuencia en la adquisición de su lengua natural, la LS.

La aún vigente discusión sobre la adquisición temprana de la lengua de señas *versus* la lengua oral dominante revela la situación por demás compleja, que viven los niños sordos, como lo han expuesto desde hace varias décadas diversos investigadores (Humphries *et al.*, 2014), quienes atraen la atención de los especialistas y de la comunidad en general, sobre las delicadas condiciones en las cuales permanece la niñez sorda para adquirir una primera lengua. Situación que impacta además en su escolaridad.

Al ingresar a la escuela primaria, los niños oyentes cuentan con la gramática de su lengua materna, a diferencia de la gran mayoría de niños sordos que inician su escolaridad cuando aún no han dominado la gramática de una primera lengua. Por tanto, la complejidad de la educación bilingüe para la comunidad sorda resulta de entender que hay un problema lingüístico de base. Un alto porcentaje del alumnado sordo que llega a la escuela no es fluente en lengua de señas, pero tampoco es competente en el español, de ahí que la escuela se convierta en el primer espacio para el contacto entre pares, y sea el escenario que les brinda el *input* lingüístico para la adquisición de la LS.

Es la escuela donde a partir de la implementación de un modelo bilingüe bicultural se ha favorecido la adquisición de la LSM. Sin embargo, observamos que este modelo educativo no ha logrado que los alumnos aprendan el español (en su forma escrita) como una segunda lengua. De acuerdo con los datos reportados en Buendía (2014) por la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), en el país existen 2,4 millones de mexicanos sordos, de los cuales, 84 957 son menores de 14 años. De estos, solo 64%, es decir 54 372, asiste a la escuela. Asimismo, se reconoce que uno de los sectores de

El programa *Aprende en casa*, ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias?

la población más rezagada son los jóvenes sordos de entre 15 y 29 años, de los 124 554 con esta discapacidad, 28%, es decir 34 875, no tuvieron ningún tipo de educación. Y, desafortunadamente, para los 597 566 sordos en edad adulta, que tienen entre 30 y 59 años, el contexto no es tan diferente. El 14% nunca fue a la escuela y dos terceras partes (400 369) solo estudió hasta nivel básico (primaria y secundaria).

Es muy probable que la falta de un dominio de la lengua escrita sea una variable que condicione el acceso al nivel educativo medio superior y superior. Pero, también, como mencionábamos, al hecho que las personas sordas que cursan los primeros años de escolaridad no cuenten con una primera lengua. Al respecto, la crisis causada por la COVID-19 colocó en una situación de mayor vulnerabilidad a los estudiantes sordos usuarios de la LSM, en particular a los niños, debido a que los condujo a una situación de aislamiento.

Si tomamos en cuenta que la escuela es el punto de contacto con sus pares, debido a que la mayoría proviene de hogares oyentes en donde sus miembros no suelen utilizar la lengua de señas para comunicarse, los niños no tuvieron la oportunidad interactuar a través de esta. Y, si a esto le sumamos que entre las medidas que fueron implementadas para dar continuidad a la enseñanza de los alumnos que cursan la educación básica, a partir de la programación ofertada en *Aprende en casa*; *Regreso a clases Aprende en casa II*; *Aprende en casa III*, su experiencia educativa a partir del uso de la LSM no fue la adecuada, pues el discurso en esta lengua la más de las veces no correspondía a la competencia lingüística de los alumnos. Era indispensable el acompañamiento de los maestros oyentes usuarios de la LSM y de los maestros sordos, para abordar, complementar y enseñar los contenidos curriculares que se ofrecían en los diversos programas de *Aprende en casa*. Los padres oyentes suelen no tener dominio de la lengua de señas, o su competencia es básica, no podría esperarse que tuvieran la misma participación en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos, como sí ocurrió con los padres oyentes con hijos oyentes, cuando ambos son usuarios del español.

Es decir, no hubo una planeación pensada para los estudiantes sordos señantes. No se consideró que un gran sector del alumnado al ingresar a la escuela está en el proceso de adquisición de la lengua de señas, que aún en grados superiores (5° o 6° año de escolaridad) no son fluentes en LSM, que presentan dificultades en la lengua escrita (español), y por tanto se necesita una didáctica orientada a las condiciones de esta comunidad. Consideramos que el acceso a la educación de las personas sordas bajo este esquema de *Aprende en casa*, con la sola aparición del intérprete de lengua de señas (ILS), no es el medio que garantiza colocar al alumno sordo señante en las mismas condiciones que su par oyente, como veremos más adelante.

2.2. Aprende en casa II (El discurso oficial)

El Ciclo Escolar 2020-2021 inició el lunes 24 de agosto a través del programa de aprendizaje a distancia *Aprende en casa II*, para el cual la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020a) elaborará y transmitirá 2 mil 111 programas educativos, en una estrategia de enseñanza que llega a 30 millones de alumnos diariamente con el acompañamiento de televisoras privadas, de la red de radiodifusoras y televisoras educativas del país, así como de los sistemas públicos de comunicación del Estado mexicano. Los medios públicos y privados no tienen ninguna participación en el desarrollo de contenidos.

El secretario de Educación Pública Moctezuma Barragán precisó que los docentes elaboran los guiones de cada programa con base en los planes y programas de estudio vigentes (dotándolos de validez oficial) con la asesoría de conductores de la Dirección General de Televisión Educativa, para establecer el lenguaje de televisión necesario para este tipo de modalidad (Secretaría de Educación Pública-SEP, 2020b). Con base en datos presentados por el secretario de Educación Pública, la implementación de este programa aseguraría una educación con equidad ya que el 94% de las familias mexicanas tiene acceso a la televisión (Secretaría de Educación Pública-SEP, 2020a). Además, se establecerían tres semanas de reforzamiento a manera de curso de nivelación, para contrarrestar el rezago educativo que pudiese presentarse en el alumnado.

De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública-SEP (2020b) (*Boletín 240*) el programa *Regreso a Clases. Aprende en casa II* abarca a una población escolar total de más de treinta millones de educandos, de los cuales casi cinco millones corresponden a Preescolar; catorce millones a Primaria; casi 6,5 millones a Secundaria, y poco más de cinco millones de alumnos a Educación Media Superior. Este programa¹ se trabajará a partir de cinco modalidades:

- Libros de texto gratuitos
- Programas de televisión
- Radio (transmitirá 640 programas de Educación Básica en 22 lenguas indígenas)

¹ La implementación de este programa educativo a distancia también se complementa con apoyo socioemocional a alumnos y docentes con el fin de detectar posibles casos de deserción escolar; además de un contenido en la programación titulado *Amar a México* (Toribio, 2020), destinado a mostrar la riqueza cultural y natural de cada entidad de la República; contenido para «reforzar la educación indígena y especial», y la habilitación del Centro de Apoyo Pedagógico a Distancia, que brinda asesoría pedagógica y académica en Educación Básica por medio de 160 líneas telefónicas.

El programa *Aprende en casa*, ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias?

- 350 mil cuadernillos impresos del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)
- Contenidos de internet que se difundieron en un principio en la página www.laescuelaencasa.mx y posteriormente en el portal del gobierno de México, en esta dirección: <https://aprendeencasa.sep.gob.mx>

En este nuevo escenario en el que la educación se apoya en la tecnología y medios de comunicación, el uso de la televisión cobra especial relevancia. Al respecto, Rebolledo (2011) nos muestra que los datos sobre el consumo de televisión en México revelan que el 98,3% de los hogares urbanos mexicanos cuentan con un aparato de televisión, y que es considerado como el instrumento con fines educativos que más se utiliza debido al alcance que tiene este medio en la población mexicana.

Ahora bien, el uso de la televisión para

transmitir contenidos educativos, no es algo novedoso, si pensamos que en México la instancia denominada “Televisión educativa” data de la década de los 70’ del siglo pasado. La Televisión educativa es un órgano centralizado que forma parte de la SEP, el cual tiene entre sus funciones el producir, programar y transmitir contenidos educativos por medio de la televisión con el fin de desarrollar y fortalecer la enseñanza en nuestro país (Mendoza, 2013).

En su mayoría, el contenido de la televisión educativa se distribuye por sistemas de acceso restringido vía satélite o por cable, videoconferencias, videocasetes y aplicaciones multimedia, aunque algunas de sus producciones llegan también a sistemas de televisión abierta. La oferta de programación que se muestra es variada, incluye documentales, reportajes, entrevistas, informes, noticias, y programación infantil de corte lúdico.

A partir de la década de 1970, la televisión educativa de producción estatal adquiere mayor fuerza con programas y organismos públicos tales como la Unidad de Telesecundaria, la Unidad de Televisión Educativa y Cultural, el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), Televisión de la República Mexicana, y Canal 22. Asimismo, uno de los principales proyectos generados por esta iniciativa la creación de la Red Satelital de Televisión Educativa (Red EDUSAT). Esta red de televisión de la SEP cuenta con una capacidad para transmitir hasta dieciséis canales de televisión, con programación cultural y educativa vía satélite.

Una de las metas de EDUSAT ha sido abatir el rezago educativo en México con la programación, transmisión y creación de programas educativos para televisión y radio acordes con las necesidades de diferentes públicos, así como con la formación, capacitación y actualización de profesionales vinculados con

los medios audiovisuales educativos. Sin embargo, habría que mencionar que son escasos los contenidos que se encuentran realizados en lenguas originarias. Y, que en pocas poblaciones rurales o indígenas se cuenta con la infraestructura para el uso de sus materiales.

El estado mexicano oportunamente utilizó la infraestructura que desde la década de los setenta del siglo pasado había construido a partir de la instancia de televisión educativa, para implementar la estrategia *Aprende en casa*, como aparece en el sitio <https://www.televisioneducativa.gob.mx>; sin embargo, insistimos que esto no es suficiente si no se toman en cuenta las condiciones de la población a la que va dirigida esta programación, como se ilustra con el caso de la comunidad sorda, en el siguiente apartado.

2.2.1. El programa Aprende en casa y los niños sordos ¿Quién ha hablado por ellos?

El 24 de abril de 2020 se vive una situación sin precedentes la SEP transmite dentro del programa *Aprende en casa* el contenido de un canal de televisión de Argentina dirigido a niños sordos señantes, la lengua vehicular de dicho contenido era la lengua de señas argentina (LSA). ¿Por qué razón se transmitió dicho programa en LSA y no en LSM?

De inmediato surgieron las voces de protesta de la Federación de Sordos de México, de líderes de la comunidad sorda, de maestros bilingües, de padres de familia, de los intérpretes de lengua de señas (ILS), por la utilización de materiales en LSA en la enseñanza de los niños sordos señantes de la LSM. La SEP cuestionada por esta situación, emite una respuesta manifestando que «incluyó dicho video por la identificación de actividades cotidianas, responsabilidades y organización del tiempo, de niñas y niños, en casa y en la escuela, que se comparten con otras culturas». Y añaden,

Con este video se muestra a niñas y niños mexicanos que existen otras formas de comunicación tanto verbal como a través de la lengua de señas siendo, en Argentina y en México muy similares y entendibles, al igual que el español que se habla en muchos países, el idioma tiene variaciones dialectales en su forma oral y señada (*Diario de Yucatán*, 24 de abril de 2020).

No queda más que sorprendernos por lo desafortunado de las declaraciones, y por revelar el profundo desconocimiento de las autoridades educativas de México, sobre el hecho que cada lengua de señas tiene una gramática particular, diferente a otra lengua de modalidad viso gestual. Sin dejar de lado, que también invisibilizó a la comunidad sorda de nuestro país. Esto ilustra la falta de claridad sobre la política lingüística y educativa para los sordos usuarios de una lengua de señas.

El programa *Aprende en casa*, ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias?

Katia D'Artigues (2020), periodista mexicana y activista por el reconocimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad, en el sitio web *Yo también*, destaca la noticia «¡Ya hay lengua de señas en Aprende en casa! (y la SEP hará más)». Escribe lo siguiente en el primer párrafo: «Este lunes 4 de mayo, al fin, en los programas destinados a preescolar y primaria del programa Aprende en casa ya contienen una persona intérprete en lengua de señas mexicana. La próxima semana también lo tendrán los contenidos de secundaria a partir del 11 de mayo». Y posteriormente, en el segundo párrafo, agrega que Marcos Bucio, Subsecretario de educación básica, ha declarado que: «la SEP atiende a niñas y niños con discapacidad de educación básica, a través de una estrategia de educación inclusiva que se incorpora de manera gradual al programa Aprende en casa».

3. CONCLUSIONES

La implementación de la propuesta *Aprende en casa* para dar continuidad a la educación de los niños y jóvenes de México, ha demostrado, lamentablemente, la inequidad de la educación que se oferta en nuestro país, la gran desigualdad social, y la discriminación. El precario equilibrio en que se encuentra la educación bilingüe instrumentado para las comunidades con una lengua originaria, y las comunidades sordas, las coloca en una peligrosa intersección entre el fortalecimiento de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua dominante. Y de manera particular, la atención al alumnado sordo cuya atención no logra a definirse en términos de interculturalidad o de educación especial.

Si bien, el programa *Aprende en casa* es una iniciativa y esfuerzo plausible emanado de la SEP, que surgió de la emergencia sanitaria, no podemos negar que hubo una omisión hacia las comunidades usuarias de una lengua minoritaria. Celebramos que la SEP haya atendido a la demanda de contar con interpretación de LSM en la barra de programas de *Aprende en casa II*. Sin duda la labor de los ILS es fundamental para la atención de las personas sordas. No obstante, es necesario cuestionarnos por qué la tarea educativa, el acceso a la educación descansa en la participación de los ILS, y no en la participación de todos los involucrados, docentes (sordos y oyentes), familia, autoridades educativas. Aun no se entiende que el gran problema educativo del alumnado sordo parte del derecho a utilizar y fortalecer su propia lengua, la LSM. Y, por tanto, que el objetivo principal en este periodo de confinamiento en casa habría sido proporcionar un espacio por televisión para que la familia oyente conociera y aprendiera esta lengua, en compañía de sus hijos sordos.

Por otra parte, no podemos continuar con la inercia de pensar que la educación a distancia para el alumnado se resuelve por el solo uso de plataformas digitales, o a través de la implementación de programas educativos por televisión abierta (Secretaría de Educación Pública-SEP, 2020c) (boletín 267). La crisis causada por la pandemia provocó una mayor crisis educativa, un mayor índice de deserción. Y, que, en el caso de las comunidades indígenas y sordas, trajo como consecuencia que el espacio ganado para la instrumentación de una enseñanza bilingüe bicultural se viera difuminado.

Observo que se corre el riesgo de afianzar la idea que la presencia del ILS garantiza el acceso a la educación del sordo (ya sea en el aula presencial o en los medios digitales), puesto que hay quienes piensan que contar con un espacio para la interpretación de la LSM, como en el programa *Aprende en casa*, es suficiente para atender la demanda de enseñanza para las personas sordas señantes. Negando así que el primer objetivo de la educación de los niños sordos es la adquisición de una primera lengua, y este proceso no se da a través de la interpretación/traducción de un contenido curricular que explica en español y se traduce a la LSM.

Redefinamos los objetivos de la educación en el contexto que hoy nos toca vivir. Hay una oportunidad de aprovechar este episodio en la educación de las comunidades lingüísticas minoritarias, que nos debe conducir a explorar nuevas formas de enseñanza, a aprender de otras maneras, a repensar el modelo educativo que se ofrece a los hablantes de lenguas originarias, a los sordos señantes. No debemos dejarla ir. Lograr un mundo en donde quepan muchos mundos, inicia con la educación de todos sus habitantes sean usuarios de una lengua oral o de una lengua de señas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barriga, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Buendía, E. (02 de abril de 2014). *Sordos: sin educación ni trabajo. El universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo-dedatos/2017/04/2/sordos-en-mexico-sin-educacion-ni-trabajo>
- Cruz-Aldrete, M. (2009). Reflexiones sobre la Educación bilingüe Intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 133-145.
- Cruz Aldrete, M. (2018). Manos que anidan paciencia. *Revista de Administración Pública*, 52(1), 177-189.

El programa *Aprende en casa*, ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias?

- Cruz-Aldrete, M., y Villa Rodríguez, M. A. (2016). Middle School Deaf Education in Mexico: A Postponed Issue. En B. Gerner de García y L. Becker Karnoob (eds.), *Change and promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America* (pp. 106-121). Washington DC: Gallaudet University Press.
- DiariodeYucatán(24abrilde2020). *SEP transmite programa para niños sordos en lengua de señas argentina*. Recuperado de <https://www.yucatan.com.mx/mexico/sep-transmite-programa-para-ninos-sordos-en-lengua-de-senas-argentina>
- D'Artigues, K. (5 de octubre de 2020). *¿Ya hay lengua de señas en Aprende en Casa! (y la SEP hará más). Yo también*. Recuperado de <https://www.yotambien.mx/notas/ya-hay-lengua-de-senas-en-aprende-en-casa/>
- Heiman, D. y Urrieta L. (2019). Educación bilingüe crítica. En I. Villegas, Gunther Dietz, M. F. Saavedra (coords.), *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinario* (pp. 111-133). México: Universidad Veracruzana, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Jo Napoli, D., Padden C. y Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language*, 90(2), e31-e52. <https://doi.org/10.1353/lan.2014.0036>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2012). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición*. Arnulfo Embriz Osorio y Óscar Zamora Alarcón (coords.). México: INALI.
- Mendoza, I. (2 de septiembre de 2013). *Televisión Educativa. Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea (UTEL)*. Recuperado de <https://www.utel.edu.mx/blog/10-consejos-para/television-educativa/>
- Obregón-Rodríguez, M., y Valero Weeke, M. (2019). Best Practices and Challenges of Deaf Education in Mexico. En H. Knoors, M. Brons y M. Marshark (eds.), *Deaf Education Beyond the Western World. Context, Challenges, and Prospects*. Nueva York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190880514.003.0016>
- Peluso, L. y Balieiro Lodi, A. C. (2015). La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*, 26(3), 59-81. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803>
- Quishpe Lema, C. (2001). Educación intercultural y bilingüe. En *Instituto Científico de Culturas Indígenas RIMAI*, 3(31). Recuperado de <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html>
- Rebolledo, R. A. (11 de agosto de 2011). *9 Datos sobre el consumo de TV en México*. *El Economista*. Recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/empresas/9-datos-sobre-el-consumo-de-TV-en-Mexico-20160811-0092.html>

- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación*. México: SEP-Dirección de Enlace y Vinculación-Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Secretaría de Educación Pública-SEP (03 de agosto de 2020a). *Boletín No. 205*. Iniciará el Ciclo Escolar 2020-2021 con el modelo de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública-SEP (29 de agosto de 2020b) *Boletín No. 240* Produce SEP 4 mil 550 programas de televisión de Regreso a Clases. Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma Barragán. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-240-produce-sep-4-mil-550-programas-de-television-de-regreso-a-clases-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública-SEP (07 de octubre de 2020c). *Boletín No. 267* Confirma continuidad del programa Aprende en Casa II hasta que todo el país se encuentre en semáforo epidemiológico verde. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-267-confirma-continuidad-del-programa-aprende-en-casa-ii-hasta-que-todo-el-pais-se-encuentre-en-semaforo-epidemiologico-verde?idiom=es>
- Toribio, L. (18 de agosto de 2020). Asegura Esteban Moctezuma que programa “Aprende en casa II” contempla educación especial. *Imagen Radio*. Recuperado de <https://www.imagenradio.com.mx/asegura-esteban-moctezuma-que-programa-aprende-en-casa-ii-contempla-educacion-especial>
- Villa-Rodríguez, M. A. (2017). Cognición y aprendizaje en las personas sordas. En M. Cruz Aldrete (coord.), *Habla del silencio: estudios interdisciplinarios sobre Lengua de Señas Mexicana y la comunidad Sorda* (pp. 199-209). México: Bonilla Artigas/UAEM.

Health and School Performance: An Exploratory Quantitative Study of School Children in Huay-Huay, Perú

LEE FERGUSSON*

Maharishi Vedic Research Institute – Australia

JAVIER ORTIZ CABREJOS**

Instituto Maharishi de Ciencia y Tecnología del Perú – Perú

ANNA BONSHEK***

Maharishi Vedic Research Institute – Australia

Recibido el 25-10-20; evaluado el 02-08-21;

aceptado el 10-08-21

* M.A., Ph.D. from Maharishi International University - U.S.A. Professor of Vedic Science, Education and Sustainability at Maharishi Vedic Research Institute, and Program Director of the Master of Professional Studies (Research) at University of Southern Queensland, Australia. Lee is the author and editor of 12 books, including *Living Peace: The Contribution of Maharishi Vedic Science to Global Security* (2020), *Redefining Sustainability* (2019), *What a Waste: Studies in Anthropogenic Sources of Pollution* (2016), and *Red Mud Futures: Repurposing One of the World's Largest Industrial Waste By-products* (2015). <https://orcid.org/0000-0002-1041-3760>. E-mail: lee@maharishivedicresearch.org

** Postgraduate in Vedic Architecture and Urban Planning at Maharishi Vedic University. Graduated in Sustainable Architecture from the University of Salamanca, Spain. Independent Researcher and Director of “Instituto Maharishi de Ciencia y Tecnología del Perú”. Peruvian architect, urban planner, educator, poet and lecturer in human development. He has lectured at universities and institutions in over 30 countries and developed educational programs for colleges and universities in São Paulo, Rio de Janeiro, Bogotá, and Medellín, as well as for schools and universities in Peruvian cities such as Lima, Callao, Cusco, Trujillo, Arequipa, Huancayo, Iquitos, and Puno. Javier's work has appeared in *Ajos & Zafros*, *Imaginario de Arte*, and *Arquitectos*, and he is one of the few experts in Vedic Architecture in Latin America. <https://orcid.org/0000-0002-9332-0809>. E-mail: javierortizc1@gmail.com

*** Ph.D., MA, Higher Diploma, BA (Hons). Professor of Art and Vedic Science at Maharishi Vedic Research Institute in Australia. Contributing editor to the 60-volume series *Consciousness, Literature and the Arts*, published by Brill in the Netherlands, and adjunct Associate Professor in Vedic Science and Art at Maharishi International University in Fairfield, Iowa. Author of two widely cited books, *Mirror of Consciousness: Art, Creativity and Veda*, and *The Big Fish: Consciousness as Structure, Body and Space*. <https://orcid.org/0000-0003-2138-2047>. E-mail: anna@maharishivedicresearch.org



ABSTRACT

A paucity of data in school children generally, and in non-Western schools specifically, related to health, school performance, and practice of meditation necessitated this study. The fact that almost no prior research of this type has been conducted in Latin America makes the present investigation especially worthwhile. This mostly quantitative study was carried out with 91 randomly selected school children, ranging in age from 11 to 16 years, in a remote Peruvian town in the central Andean mountains called Huay-Huay. Using a 47-question, paper-and-pencil instrument to ask students about their experience with meditation in four categories (i.e., physical health, cognitive health, emotional health, and school performance), this observational study considered whether or not the practice of meditation had a self-reported impact on student personal health and academic life, and if so to what extent. Data indicate that a majority of children in Huay-Huay reported benefits across all measures, and these were apparently stronger when students practiced meditation more regularly. Qualitative reports support these conclusions. Gender and grade level did not appear to influence this outcome.

Keywords: Perú, health, school performance, transcendental meditation.

Salud y desempeño escolar: un estudio cuantitativo exploratorio de escolares en Huay-Huay, Perú

RESUMEN

La escasez de datos en los niños en edad escolar en general, y en las escuelas no occidentales específicamente, relacionados con la salud, el rendimiento escolar y la práctica de la meditación, requirió este estudio. El hecho de que casi ninguna investigación previa de este tipo se haya realizado en América Latina hace que la presente investigación sea especialmente valiosa. Este estudio, en su mayoría cuantitativo, se llevó a cabo con 91 escolares seleccionados al azar, con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, en un remoto pueblo peruano en las montañas centrales de los Andes llamado Huay-Huay. Utilizando un instrumento de papel y lápiz de 47 ítems para preguntar a los estudiantes sobre su experiencia con la meditación en cuatro categorías (es decir, salud física, salud cognitiva, salud emocional y desempeño escolar), este estudio observacional consideró si la práctica de la meditación tuvo un impacto autoinformado en la salud personal y la vida académica de los estudiantes y, de ser así, en qué medida. Los datos indican que la mayoría de los niños en Huay-Huay reportaron beneficios, y estos aparentemente fueron más fuertes cuando los estudiantes practicaron la meditación con más regularidad. Los informes cualitativos apoyan estas conclusiones. El género y el nivel de grado no parecieron influir en este resultado.

Palabras clave: Perú, salud, desempeño escolar, meditación trascendental.

Saúde e desempenho escolar: um estudo quantitativo exploratório com crianças em idade escolar em Huay-Huay, Peru

RESUMO

A escassez de dados em crianças em idade escolar em geral, e em escolas não ocidentais especificamente, relacionados à saúde, desempenho escolar e prática de meditação exigiu este estudo. O fato de quase nenhuma pesquisa anterior desse tipo ter sido realizada na América Latina torna a presente investigação especialmente válida. Este estudo principalmente quantitativo foi realizado com 91 escolares selecionados aleatoriamente, com idades entre 11 e 16 anos, em uma remota cidade peruana nas montanhas andinas centrais chamada Huay-Huay. Usando um instrumento de papel e lápis de 47 perguntas para perguntar aos alunos sobre sua experiência com a meditação em quatro categorias (ou seja, saúde física, saúde cognitiva, saúde emocional e desempenho escolar), este estudo observacional considerou se a prática de a meditação teve um impacto auto-relatado na saúde pessoal e na vida acadêmica do aluno e, em caso afirmativo, em que medida. Os dados indicam que a maioria das crianças em Huay-Huay relatou benefícios em todas as medidas, e estes foram aparentemente mais fortes quando os alunos praticavam meditação com mais regularidade. Os relatórios qualitativos apóiam essas conclusões. Sexo e nível escolar não parecem influenciar este resultado.

Palavras-chave: Peru, saúde, desempenho escolar, meditação transcendental.

1. INTRODUCTION AND THEORETICAL FRAMEWORK

Despite having been taught and practiced in Latin America for several decades, and despite its thorough investigation since the 1970s, the Transcendental Meditation technique as an educational aid has until recently not been the subject of rigorous or sustained research in western hemisphere countries other than Canada and the United States. This study seeks to begin addressing this evidentiary shortfall.

The uniqueness of the setting in remote Perú to explore the experiences of school children makes the research doubly relevant. Indeed, of the more than 500 published studies on Transcendental Meditation, less than five percent have been conducted in minority or indigenous communities, and few have considered sustained research in educational settings beyond the borders of Europe and the United States, although a comprehensive research program has been conducted in Cambodia by these authors since the mid-1990s (Fergusson & Bonshek, 2017).

An extensive corpus of published research on Transcendental Meditation, a simple and natural mental technique for engendering restful alertness and deep rest and overcoming stress (Maharishi Foundation International, 2014), began appearing in the academic literature on physiology, neurophysiology, psychology, and sociology in the mid-1970s (Orme-Johnson & Farrow, 1977). Since then, another seven volumes of collected research papers have been published covering a wide range of specialist topics, such as metabolism, biochemistry, electrophysiological and electroencephalographic changes, perceptual and motor abilities, cardiovascular changes, health and education, productivity, and quality of life (Chalmers *et al.*, 1989a, 1989b, 1989c; Dillbeck, 2011, 2013, 2020; Wallace, Orme-Johnson, & Dillbeck, 1990). Many of these prior investigations used a paper-and-pencil, survey-type questionnaire similar to the one used in this present study.

However, most of these data are understandably drawn from adults and not children. In this study, we discuss research outcomes associated with primary and secondary students in two main areas of educational interest: 1) physical, cognitive, and emotional health; and 2) school performance, including academic achievement and learning. Consideration of regularity of practice in Transcendental Meditation is also a question of interest because recent findings suggest that students who practice the technique more regularly also have higher levels of resilience (Wendt *et al.*, 2015).

Table 1. Summary of international research findings and authors related to health and school performance.

Measure	International Findings	Authors
Physical Health	Improved physical health	Alexander <i>et al.</i> (1993); Fergusson, Bonshek, & Boudigues (1995); Fergusson <i>et al.</i> (2020); Fergusson, Ortiz Cabrejos, & Bonshek (2020); (2020); Jedrczak, Miller, & Antoniou (1988); Nidich <i>et al.</i> (2015); O'Connell & Bewino (2014)
	Reduced hypertension	Bai <i>et al.</i> (2015); Ooi <i>et al.</i> (2017)
	Improved sleep in children	Wendt <i>et al.</i> (2015)
Cognitive Health	Improved mental health, including self-confidence and self-esteem	Alexander, Rainforth, & Gelderloos (1991); Fergusson, Bonshek & Boudigues (1995); Fergusson <i>et al.</i> (2020); Fergusson, Ortiz Cabrejos, & Bonshek (2020); O'Connell & Bewino (2014); Wendt <i>et al.</i> (2015)

Measure	International Findings	Authors
	Increased non-verbal intelligence	Fergusson, Bonshek, & Le Masson (1995)
	Increased intelligence and creativity	Nidich & Nidich (1989); Nidich, Nidich, & Rainforth (1986)
	Increased field independence	Dixon <i>et al.</i> (2005)
	Improved executive function, including working memory, ability to plan, organize material, and monitor events	Grosswald <i>et al.</i> (2008)
	More accurate perception of psychophysical time tasks and higher levels of mindfulness	Schotz <i>et al.</i> (2016)
Emotional Health	Reduced anxiety and increased and happiness resilience in children	Wendt <i>et al.</i> (2015)
	Improved emotional health	Benn (2003); O'Connell & Bewino (2014); Rosean & Benn (2006)
	Decreased anxiety and depression, and increased self-esteem	Fergusson, Bonshek, & Boudigues (1995)
	Reduced stress symptoms, such as anxiety, fear, grief, feeling pressured, dissatisfaction, tension, depression, lack of focus, anger or irritation, forgetfulness, asthenia, and feeling discouraged	Yoshimura <i>et al.</i> (2015)
School Performance	Increased academic achievement	Nidich <i>et al.</i> (2011)
	Improved educational development, quantitative thinking, vocabulary and reading	Nidich & Nidich (1986, 1987)
	Fewer absenteeisms, fewer school infractions, and fewer days of suspension due to behaviour-related problems	Barnes, Bauza, & Treiber (2003)
Regularity of Practice	Students who practice Transcendental Meditation more regularly have higher levels of happiness and resilience	Wendt <i>et al.</i> (2015)

Rosaen and Benn's (2006) work with 7th-grade students who practiced Transcendental Meditation for one year encapsulates this overall research effort because they found children practitioners had an increased state of restful alertness, improved academic performance, and skills indicative of greater emotional intelligence. The state of restful alertness induced by meditation, according to these authors, appeared central to facilitating growth in socio-emotional capacities, academic performance, and flexibility in emotional response. According to the researchers, restful alertness provided students with greater capacity to expand their ways of looking inwardly at themselves and their relationships with others, as well as focusing their attention on controlling their behaviour and keeping on task in school.

Data gathered over many decades explain the relationship of Transcendental Meditation to physical health (e.g., Alexander *et al.*, 1993; Jedrczak *et al.*, 1988; Nidich *et al.*, 2015), a topic recently explored in the context of contemporary medical care (O'Connell & Bevvino, 2014). For example, in controlled research, Fergusson and others studied the impact of Transcendental Meditation on the physical health (Fergusson, Bonshek and Boudigues, 1995) and non-verbal intelligence (Fergusson, Bonshek, & Le Masson, 1995) of Cambodian university students, and more recently Fergusson *et al.* (2020) found evidence for an improved state of physical and mental health in young university faculty and staff in Cambodia. Evidence also suggests that practice of Transcendental Meditation is associated with lower levels of hypertension (Bai *et al.*, 2015; Ooi *et al.*, 2017), a subject of previous investigation in Junín, Perú (Romero *et al.*, 2014).

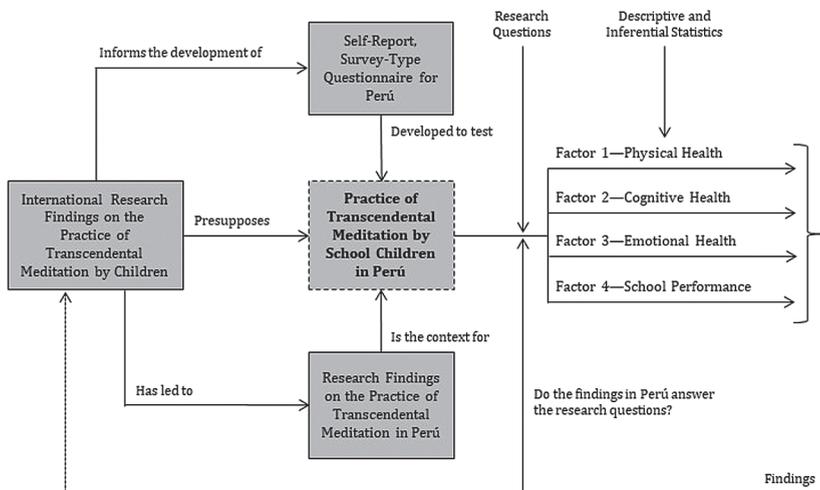
Nidich, Nidich and others (1986, 1987) reported findings associated with increased IQ scores for students in 4th-12th grades who meditate, as well as increased creativity for 5th-8th graders when compared to controls, a finding replicated by the same authors (Nidich & Nidich, 1989; Nidich *et al.*, 1986) and by others using instruments such as the Children's Embedded Figures Test and Ravens Progressive Matrices Test (Dixon *et al.*, 2005). Schötz *et al.* (2016) found that practitioners of Transcendental Meditation performed more accurately on psychophysical time perception tasks and had higher mindfulness than non-meditating controls. Alexander *et al.* (1991) have provided a conceptual overview and meta-analysis of data related to psychological health, and Benn (2003) has found that 5th-grade students who practiced Transcendental Meditation for three months showed less worry and anxiety than a control and displayed higher levels of emotional intelligence and affect.

Grosswald *et al.* (2008) similarly investigated the role of Transcendental Meditation in managing attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in 6th-9th grade students who meditated for three months and detected a significant decrease in stress, anxiety, and ADHD symptoms, and an improvement in executive function, including working memory, ability to plan, organize material, and monitor events. Yoshimura *et al.* (2015) even found reduced stress symptoms in Japanese disaster victims, such as anxiety, fear, grief, feelings of pressure, dissatisfaction, tension, depression, lack of focus, anger and irritation, forgetfulness, asthenia, and feeling discouraged, suggesting a potential value through Transcendental Meditation for relief from disaster trauma.

Wendt *et al.* (2015) observed a range of psychological benefits from the practice in a group of U.S. students, 25% of whom were Hispanic or Latino. For example, in a large-scale controlled longitudinal study, the authors found Transcendental Meditation apparently reduced a student's level of anxiety and increased their level of resilience, as measured by one's "emotional capability to cope with stress and adversity" (p. 314). Nidich *et al.* (2011) investigated the impact of Transcendental Meditation in a controlled longitudinal study of academic achievement in at-risk 6th-, 7th- and 8th-grade students in a low socioeconomic school using the California Standards Test to measure changes in Mathematics and English language scores. The authors reported that meditating students after one year of practice scored significantly higher on scales of Mathematics and English when compared to controls.

Nidich and others (1986, 1987) had earlier reported that students who practiced Transcendental Meditation perform better on standardized tests than their peers in mathematics, reading and language skills (in one study on 3rd-8th graders), and on a range of developmental skills, including improved academic performance, educational development in correctness of expression, quantitative thinking, social and natural sciences, general vocabulary, and reading (in a separate study on 9th-12th graders). Barnes *et al.* (2003), using the Spielberger Anger Expression Scale, found that meditating 15- to 18-year-old children had fewer absenteeism, fewer school infractions, and fewer days of suspension due to behavior-related problems than did a control group.

Figure 1. Proto-theoretical research model for investigating the practice of Transcendental Meditation by school children in Perú.



Recent qualitative research using a learning history model by these authors has investigated the third-party perceptions of parents and teachers of Aymara students and their practice of Transcendental Meditation in Puno, Perú (Fergusson, Ortiz Cabrejos, & Bonshek, 2021). This study indicated the experiences of students largely confirmed or augmented previous findings on Transcendental Meditation from other international educational settings, but in some cases actually uncovered new areas of knowledge about student experience, such as students may develop ambition through the practice but such ambition is not associated with greed. Furthermore, research indicated that the long-term practice of Transcendental Meditation by Aymara in Puno affirmatively impacted life over an average of 15 years in the areas of consciousness, mental health, physical health, behavior, and sociocultural dimensions (Fergusson, Ortiz Cabrejos, & Bonshek, 2020). These international and Peruvian findings have been summarized in Table 1.

Figure 1 presents the proto-theoretical research model guiding the present study. The findings of prior research have informed the development of the research instrument to be used in Perú and have led to the recent investigations in Perú, where upwards of 50,000 students and teachers have been instructed in Transcendental Meditation since 2000. As a result, we advance two research questions with a view to exploring the self-reported impact of Transcendental Meditation on four factors of interest to educators: RQ1) Do students in Perú report that Transcendental Meditation has a salutary

effect on health and school performance, and if so, are these effects influenced by gender or grade level; and RQ2) If there is an effect, is it related to the regularity with which students practice Transcendental Meditation? Results from Perú are expected to add to the accumulating international evidence on Transcendental Meditation and its possible role in primary and secondary education.

2. MATERIALS AND METHODS

This research project was approved in October 2019 by the Research Ethics Approval Committee of Maharishi Vedic Research Institute (MVRI) in Australia, in accord with both MVRI's *Code of Research Practice and Procedure* and the *Australian Code for the Responsible Conduct of Research* and was conducted under approval number: MVRI-2019-19. The project was countenanced in advance by administrators of German Pomalaza Rixe and Instituto Maharishi de Ciencia y Tecnología del Perú.

I. Setting. The site chosen for this research project was Huay-Huay. Founded in 1960, Huay-Huay is one of ten districts in Yauli province in the Junín region of central Perú. The town (11° 4' 35" S, 76° 23' 57" W), located high in the Andean tundra at an altitude of 4,590 m, had a population of approximately 2,040 in 2019 when this study was carried out. Huay-Huay has a 95% literacy rate and is home to 82% Mestizo and 15% Quechua people (a pre-Incan people associated with the Aymara of southern Perú), 80% of whom are Roman Catholic. One of the distinct features of Huay-Huay is its climate: remaining cold throughout the year, average temperatures range from lows of 0°C (32°F) to highs of just 10°C (50°F).

The Junin region of Perú has been well documented for its distinctive flora and natural resources. For example, Brinckmann and Smith (2004) considered the cultural importance of the maca root to the Quechua, a cultivated crop only found on the Andean central sierra of Junín and Pasco above 4,000 m; Robdell *et al.* (2014) examined the impact of mining and acid mine drainage on regional rivers and streams; and Luziatelli *et al.* (2010, p. 1) explored the medicinal plants of the Asháninka Native Community Bajo Quimiriki, noting that Perú is “one of the twelve most biodiversity rich, or ‘mega-diverse’, countries of the world”. Romera *et al.* (2014, p. 78) have also documented the prevalence of hypertension and obesity in the region and issued a “call to be aware of the situation of chronic non-communicable diseases in indigenous populations”.

In Perú, primary and secondary education are mandatory. Primary education consists of six years of schooling for students between the ages of six and 11; secondary education, for students between the ages of 12-16, consists of five-year block divided into two cycles, with the majority of schools offering the same block to all students. In the first two-year cycle, the curriculum is general and uniform for all students; in the second three-year cycle, students choose between courses in science, humanities or technology. In 2015, total enrolment in primary and secondary education was in excess of 7.5 million students; in the Junín region 153,706 students were enrolled in primary education and 116,705 students were enrolled in secondary education (Ministerio de Educación, 2017).

The Transcendental Meditation technique, introduced to Huay-Huay in 2018 by Instituto Maharishi de Ciencia y Tecnología del Perú, is described as a mental procedure practiced for 15 minutes twice a day by students while sitting comfortably with eyes closed. The technique does not require changes to personal belief, lifestyle, religion, or philosophy. Moreover, no mental effort is required to intentionally alter physiological or psychological processes or states, making it fundamentally different to mindfulness and other mental techniques which advocate concentration or mind control. However, the ordinary thinking process does become quiet and a distinct state of psychophysiological restful alertness, a wakeful but deeply restful state, is naturally gained. Experience of such a restful state has been attributed to the range of health benefits previously observed in children and adults.

II. Research Design. This cross-sectional study used an observational design without a control group, and thus does not seek to statistically measure 'change' or 'impact' in participant views (Boyko, 2013). No manipulation of variables has occurred and therefore no attribution of cause has been made to Transcendental Meditation practice as a result of this design. Rather, observational research of this type is often used to "provide preliminary data to justify the performance of a clinical [randomized controlled] trial, which might not have received sufficient funding support without the existence of such results" and has "value in assessing a potential causal relationship" (p. 643), as was the case with the present study. The design therefore seeks to explore whether students self-attribute health and school performance benefit to Transcendental Meditation and whether or not a correlation between regularity of practice and health and school performance can be identified. Thus, while the potential presence of a correlation does not imply causation, "causal associations will always involve correlation" (p. 643) and hence the need for this exploratory, observational study.

III. Participants. Huay-Huay hosts several schools, with the educational setting for this study being the primary and secondary school German Pomalaza Rixe (GPR), which is subject to accreditation by Unidad Ejecutora de Educación of the Ministerio de Educación (Ministry of Education). In any given year, GPR has a total of approximately 250 students. Over the course of three years, 2017-2019, 450 students were taught Transcendental Meditation at GPR. Of these, 91 students (or 20% of the total number of GPR students who had been taught Transcendental Meditation to that date at GPR) were randomly selected to participate in this study. Thus, students in the sample may have been meditating for between six months and two years. Of these, 40/44% were girls ($M = 13.5$ years, $SD = 1.7$) and 51/56% were boys ($M = 13.6$ years, $SD = 1.6$). At the time of investigation, no statistically significant difference between the ages of girls and boys was observed ($t = 0.26$, $p = .39$). Five grade levels were represented in the sample: 6th grade primary ($n = 30/33\%$, $M = 11.7$ years, $SD = 0.4$); 1st grade secondary ($n = 13/14\%$, $M = 12.8$ years, $SD = 0.4$); 2nd grade secondary ($n = 19/21\%$, $M = 13.8$ years, $SD = 0.4$); 3rd grade secondary ($n = 8/9\%$, $M = 14.6$ years, $SD = 0.5$); and 4th grade secondary ($n = 21/23\%$, $M = 15.8$ years, $SD = 0.4$).

IV. Instrumentation. A paper-and-pencil questionnaire was developed by the second author. The Spanish-language questionnaire consisted of 47 dichotomous questions, requiring a self-reported 'Agreed' or 'Disagreed' answer. The 47 questions were clustered into four main factors: Factor 1—Physical Health; Factor 2—Cognitive Health; Factor 3—Emotional Health; and Factor 4—School Performance. The first three Factors were associated with functional health, and the last associated with academic performance and learning. Each of these four Factors was identified as relevant for school children in Perú (Adler, 2016) and the development of questions was informed by international research findings using the lines-of-inquiry and research protocol method outlined by Fergusson *et al.* (2019); such quantitative techniques are appropriate in observational research (Girard & Cohen, 2016). The earlier work of Benn (2003) and Rosaen and Benn (2006) informed the identification of key measurable variables in school children, but space disallows a fulsome description and definition of each Factor.

Factor 1—Physical Health. Factor 1 included 13 questions related to physical health, with students asked to rate their tiredness, energy, sickness, quality of sleep, and athletic ability because of practicing Transcendental Meditation. The importance of physical health and its promotion and place in well-balanced primary and secondary curricula has been the subject of extensive

research and is generally accepted throughout the world as central to a child's education. For example, Kronholm *et al.* (2015) have shown a relationship between sleep, tiredness, and school performance, and Hills *et al.* (2014) point out that declines in physical activity in children can lead to overweight, obesity, and other health-related problems in children.

Factor 2—Cognitive Health. Factor 2 included 10 questions related to cognitive health, with students asked to rate their memory, comprehension, and problem-solving ability because of practicing Transcendental Meditation. Physical activity in children is associated with brain functioning and cognitive health, including working memory, episodic memory, sustained attention, and processing speed (Geertsen *et al.*, 2016), and cognitive health is associated with school performance (Liu *et al.*, 2015).

Factor 3—Emotional Health. Factor 3 included 12 questions related to emotional health, with students asked to rate their aggression, affective relations, friendliness, and happiness because of practicing Transcendental Meditation. Research has established links between a child's emotional health and their social and psychological well-being (Thompson *et al.*, 2017).

Factor 4—School Performance. Factor 4 included 12 questions related to academic and general performance at school, with students asked to rate their satisfaction at school, efficiency, getting along better with classmates, academic achievement, and truancy because of practicing Transcendental Meditation. School performance is a multi-faceted measure and can incorporate academic elements such as grades and exam results, but also includes skills and strategies, and is associated with life satisfaction in children (Ng *et al.*, 2015).

Regularity of Practice. Students were asked to report on the regularity with which they practiced Transcendental Meditation since being instructed, with options being: 1) 'twice a day', which is the recommended daily routine (scored as 5); 2) 'once a day' (scored as 4), 3) 'from time-to-time' (scored as 3); 4) 'when required' (scored as 2); and 'never' (scored as 1). As noted above, regularity of practice has been associated with higher levels of childhood resilience.

Supplementary Student Comments. Students were given an opportunity to record extemporaneous comments and reflections on their personal experiences with Transcendental Meditation. Where appropriate, these qualia will be reported as supplementary evidence to illuminate quantitative data on the Factors.

V. Procedure. Data collection occurred in November 2019 and was carried out in one session by the second author. The data were coded in the following

way: A) all 47 dichotomous questions were scored '1' for Agreed and '0' for Disagreed in order to compute mean square contingency coefficients; and B) the sum of all 'Agreed' and 'Disagreed' dichotomous scores for the 13 questions which make up the physical health Factor 1, for example, were summed to produce the four interval Factor scores.

VI. Data Analysis. To answer RQ1, multivariate analyzes of variance (MANOVA) were conducted to test the difference between the sum of all Agreed responses and the sum of all Disagreed responses for each of the four Factors. MANOVA are suitable tests of difference between two sets of normally distributed scores, including when data are not normally distributed according to skewness, provided outliers have been removed (Rencher, 2002). The multiple Factors in the MANOVA were the dependent variables and the Agreed-Disagreed response category (i.e., grouping) was the independent variable in the regression model. MANOVA were performed to test if there was a statistically significant difference between girls and boys, and between grade levels. These analyzes were cross-tested using Cohen (*d*) effect sizes to test for practical significance between the two response categories.

Three types of correlational analysis were performed: 1) mean square contingency coefficients (ϕ), or Phi coefficients, for correlations between the 47 dichotomous variables; 2) point biserial coefficients (r_{pb}) for correlations between dichotomous variables and linear Factors (i.e., the combined scores of dichotomous questions); and 3) Pearson product moment coefficients (r) for correlations between Factors and, to answer RQ2, between regularity of practice and Factors. All measures were analyzed using SPSS 26 and tested at the two-tailed level with greater than 99% level of confidence.

3. RESULTS

Cronbach alpha coefficients computed for scale reliability of questions within Factors and Factors in relation to each other and to the overall construct (i.e., the combined score of all Factors) yielded internal consistencies of $\alpha = .52$, $\alpha = .60$, $\alpha = .55$, and $\alpha = .62$ for Factors 1, 2, 3, and 4, respectively, and $\alpha = .81$ (i.e., the average reliability between Factors) and $\alpha = .86$ (reliability for all Factors combined). Normality analysis indicated data for each Factor ranged from a low F1 = Skew [-0.1], Kurt [-0.1] to a high F3 = Skew [-1.1], Kurt [1.5]; no outliers were observed.

The total scores of Agreed and Disagreed responses were tabulated and are shown in Figure 2. Seventy-three percent of students agreed and 27%

disagreed that the practice of Transcendental Meditation had improved their physical health. Similarly, 81% and 86% respectively agreed the practice had positively impacted their cognitive and emotional health, with 19% and 14% disagreeing. Eighty-two percent of students agreed that Transcendental Meditation improved their performance at school, while 18% did not. A higher score on each Factor indicates a higher level of self-reported physical health, cognitive health, emotional health, and school performance.

As shown in Table 2, the difference between these scores was statistically significant to $p < .01$. Age, grade levels, and gender were not controlled as confounding variables as no difference was observed between them, as shown in Tables 3 and 4.

Figure 2. Percentage of dichotomous responses for Factors ($N = 91$).

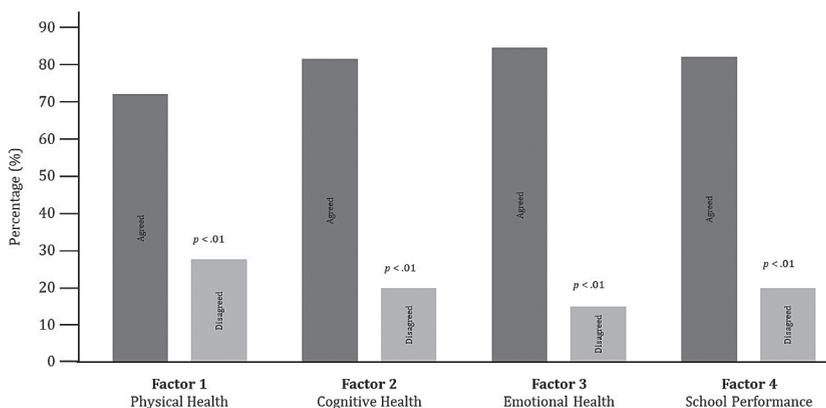


Table 2 also presents the effect sizes between the two dichotomous categories for Factors, indicating large effect sizes of between $d = 1.8$ and $d = 3.5$.

Table 2. Means, standard deviations, MANOVA, and effect sizes for Factors ($N = 91$).

Factor	Agreed		Disagreed		MANOVA		Effect Size
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
1. Physical Health	9.45	2.21	3.55	2.21	22.50	< .01	1.8
2. Cognitive Health	8.09	1.85	1.91	1.85	17.90	< .01	2.2
3. Emotional Health	10.37	1.66	1.63	1.66	35.45	< .01	3.5
4. School Performance	9.82	2.01	2.18	2.01	25.61	< .01	2.5

As shown in Table 3, there was no statistically significant difference between the scores of girls and boys. Effect sizes were small for Factors 2, 3, and 4, with no effect for Factor 1, thus indicating little or no practically significant difference in ratings due to gender.

Table 3. Girls' and boys' means, standard deviations, MANOVA, and effect sizes for Factors ($N = 91$).

Factor	Girls ($n = 40$)		Boys ($n = 51$)		MANOVA		Effect Size
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
1. Physical Health	9.43	2.15	9.47	2.28	0.09	.92	0.0
2. Cognitive Health	8.50	1.52	7.76	2.03	1.91	.06	0.3
3. Emotional Health	10.58	1.30	10.22	1.90	1.02	.31	0.2
4. School Performance	10.38	1.51	9.39	2.25	2.36	.02	0.4

Similarly, as shown in Table 4, there was no statistically significant difference between the scores of grade levels.

Table 4. Means, standard deviations, and MANOVA by grade level ($N = 91$).

Grade Level	1. Physical Health	2. Cognitive Health	3. Emotional Health	4. School Performance
6 th Grade Primary ($n = 30$)	<i>M</i> = 5.73, <i>SD</i> = 4.57	<i>M</i> = 7.00, <i>SD</i> = 3.81	<i>M</i> = 9.80, <i>SD</i> = 3.12	<i>M</i> = 8.93, <i>SD</i> = 3.39
1 st Grade Secondary ($n = 13$)	<i>M</i> = 4.57, <i>SD</i> = 4.43	<i>M</i> = 6.50, <i>SD</i> = 3.52	<i>M</i> = 8.31, <i>SD</i> = 2.81	<i>M</i> = 7.23, <i>SD</i> = 3.32
2 nd Grade Secondary ($n = 19$)	<i>M</i> = 5.05, <i>SD</i> = 3.67	<i>M</i> = 5.50, <i>SD</i> = 3.05	<i>M</i> = 8.00, <i>SD</i> = 3.33	<i>M</i> = 7.26, <i>SD</i> = 4.28
3 rd Grade Secondary ($n = 8$)	<i>M</i> = 4.20, <i>SD</i> = 3.10	<i>M</i> = 5.00, <i>SD</i> = 3.54	<i>M</i> = 7.00, <i>SD</i> = 3.70	<i>M</i> = 6.00, <i>SD</i> = 3.85
4 th Grade Secondary ($n = 21$)	<i>M</i> = 6.00, <i>SD</i> = 4.40	<i>M</i> = 5.62, <i>SD</i> = 4.27	<i>M</i> = 8.86, <i>SD</i> = 3.55	<i>M</i> = 7.05, <i>SD</i> = 4.88
MANOVA	<i>F</i> = 0.35, <i>p</i> = .83	<i>F</i> = 0.86, <i>p</i> = .49	<i>F</i> = 1.64, <i>p</i> = .16	<i>F</i> = 1.31, <i>p</i> = .27

Mean square contingency analysis of the 47 dichotomous questions at $p < .01$ indicated that each of the 13 questions in Factor 1 were relatively weak predictors of physical health. For example, Q2 on improved physical capability correlated with Q3 increased energy ($\varphi = .38$) and Q13 athleticism ($\varphi = .34$) but not with other Factor 1 questions. Similarly, Q3 on increased energy was correlated with Q7 alertness and wakefulness ($\varphi = .33$) but not with other Factor 1 questions. Notwithstanding the overall findings in Table 5, dichotomous Factor 1 questions did not relate consistently with individual questions in Factors 2, 3, or 4.

However, strong and consistent correlations at $p < .01$ were observed within and between questions of the other three Factors. For example, Q1 in Factor 3 on improved interpersonal relations was correlated with Factor 2 questions, such as Q1 improved memory recognition ($\varphi = .52$), Q3 ability to study ($\varphi = .35$), Q4 improved comprehension ($\varphi = .53$), and Q7 increased enthusiasm ($\varphi = .39$). Similarly, Q5 in Factor 2 on generating more original ideas was correlated with Factor 3 questions, such as Q3 greater persistency ($\varphi = .28$), Q6 more affectionate relations ($\varphi = .37$), Q7 increased trust in oneself ($\varphi = .26$), Q9 increased decisiveness ($\varphi = .38$), Q10 feeling satisfied ($\varphi = .33$), and Q11 feelings of happiness ($\varphi = .28$). A clear overall pattern of correlations was also visible in the data between Factors 2 and 3.

Table 5. Pearson product moment correlation coefficients for Factors and regularity of practice ($N = 91$).

Factor	1. Physical Health	2. Cognitive Health	3. Emotional Health
2. Cognitive Health	$r = .57, p < .01$	—	—
3. Emotional Health	$r = .56, p < .01$	$r = .70, p < .01$	—
4. School Performance	$r = .54, p < .01$	$r = .69, p < .01$	$r = .75, p < .01$
	Regularity of Practice		
1. Physical Health	$r = .28, p < .01$		
2. Cognitive Health	$r = .39, p < .01$		
3. Emotional Health	$r = .41, p < .01$		
4. School Performance	$r = .37, p < .01$		

Table 6. Supplementary student comments on the practice of Transcendental Meditation.

Factor	Original Text	Translated Text
1. Physical Health	Me siento mas animado cuando nago la meditaci3n.	I feel more <i>animated</i> when I do meditation— 6 th -grade boy.
	Meditar me iso fener mas energa.	Meditating gave me <i>more energy</i> —4 th -grade boy.
2. Cognitive Health	Tambi3n mi mente se acuerda mas cosas.	My mind <i>remembers</i> things more—6 th -grade girl.
	La meditaci3n me relaja me ayuda a ser mas responsable, a pensar mejor.	Meditation relieves me, helps me to be responsible, to <i>think better</i> —1 st -grade girl.
	Me siento muy relajada cuando mediat0.	I feel <i>very relaxed</i> when I meditate—2 nd -grade girl.
	Yo me siento mas alegre cuando hago la meditaci3n, y me concentro mas en mis estudios.	I feel <i>happier</i> when I meditate, and I <i>focus more</i> on my studies—2 nd -grade girl.
	Me parece cada vez m3s mejor porque estoy cambiando en algunas cosas yo sea en el colegio y en mi casa.	It seems to me to get better, because I am <i>changing in some things</i> , either at school or at home—3 rd -grade boy.
3. Emotional Health	Me ayuda en el rendimiento escolar; mer siento mas calmado y alegre.	It helps with my studies at school; I feel <i>calmer</i> and <i>happier</i> —6 th -grade girl.
	Y he mejorado ser mas feliz en mi familia.	It improves <i>happiness</i> in my family—5 th -grade boy.
	Me gusta meditar porque me ayuda a mejorar la calma y otras casas mas.	I like meditating because it helps me feel <i>calmer</i> when I get back to my house—6 th -grade girl.
	Me hizo perder la timidez.	I lost my <i>shyness</i> —4 th -grade boy.
	Le meditaci3n es muy importante, me agrada practicarla, me ayuda a motivarme mas.	Meditation is very important, I like to practice it, it helps me get <i>more excited</i> —2 nd -grade boy.
	Me siento mas relajado y tranquilo.	I feel more <i>relaxed</i> and <i>calmer</i> —1 st -grade boy.

Factor	Original Text	Translated Text
4. School Performance	He mejorado en mis estudios.	I have <i>improved in my studies</i> —6 th -grade girl.
	Estoy feliz porque rindo mas en los estudios, y recomiendo que todos los niños lo practiquen.	I am happy because I am <i>accomplishing more in studying</i> , and I recommend that all children practice it—6 th -grade boy.
	Le meditacion es buena me ayuda a sacar buenas notas y relajarme,y les recomiendo a todos las personas que la practiquen.	Meditation is good; it helps me to get <i>good grades</i> and relax, and I recommend everyone to practice it—6 th -grade boy.
	‘Medito para mejorar la caledad de vida’: me parece que con la meditación mejerómi rendimiento academic.	‘Meditate to improve the quality of life’: it seems that meditation <i>improves my academic performance</i> —4 th -grade girl.
	Esto me parece muy bueno porque rindo mas en la colegio.	This [meditation practice] makes me look very good, because <i>I perform better at school</i> —4 th -grade boy.
	Recomiendo que mi colegio siga meditando y mejore las calificaciones.	I recommend that my school keeps meditating and <i>improve the grades</i> —2 nd -grade boy.
	Yo como estudiante del Germán Pomalaza Rixe, recomiendo a los demas estudiantes de otras instituciones practicarla meditación.	As a student of Germán Pomalaza Rixe, I <i>recommend that students</i> from other institutions also practice meditation—1 st -grade boy.

Dichotomous questions in Factor 4 likewise correlated at $p < .01$ with Factors 2 and 3. For example, Q5 in Factor 4 on getting along better with classmates was correlated with Factor 2 questions, such as Q1 improved memory recognition ($\varphi = .30$), Q2 improved recall ($\varphi = .27$), Q8 increased optimism ($\varphi = .28$), Q9 ability to focus ($\varphi = .25$), and Q10 faster problem solving ($\varphi = .33$). A clear overall pattern of correlations was also visible in the data between questions in Factors 3 and 4.

These patterns between Factors 2, 3, and 4 were also visible in the stronger correlations evidenced in Table 5. However, point biserial coefficients at $p < .01$ indicated that most dichotomous questions were correlated with each Factor. For example, Factor 2 correlated with eight out of ten dichotomous

questions in Factor 4 (r_{pb} range = .21 to .50) and Factor 3 correlated with nine out of ten dichotomous questions in Factor 4 (r_{pb} range = .23 to .53). Similarly, Factor 3 correlated with nine out of thirteen dichotomous questions in Factor 1 (r_{pb} range = .21 to .39), and Factor 2 correlated with nine out of twelve dichotomous questions in Factor 3 (r_{pb} range = .22 to .51). Similar patterns were observed for all four Factors and dichotomous questions.

As shown in Table 5, analysis indicated that each of the Factors were correlated with each other. Results show, for example, that a student's levels of tiredness, energy, sickness, quality of sleep, and athletic ability (Factor 1) is a reliable predictor of their memory, comprehension, and problem-solving ability (Factor 2), their levels of aggression, interpersonal relations, friendliness, and happiness (Factor 3), and their satisfaction at school, efficiency, getting along better with classmates, academic achievement, and truancy (Factor 4). Point biserial correlations confirmed the Pearson product moment coefficients in Table 5. For example, the point biserial correlation between Factors 1 and 2 was $r_{pb} = .56$ compared to the $r = .57$ for Pearson coefficient.

Analysis associated with RQ2 indicated that the regularity with which a student practices Transcendental Meditation is a statistically reliable predictor of how he or she perceives the benefit to their personal health and school performance, with regularity of practice associated with Factor 1 ($r = .28$), Factor 2 ($r = .39$), Factor 3 ($r = .41$), and Factor 4 ($r = .37$), as shown in Table 5. Point biserial correlations confirmed the Pearson product moment coefficients in Table 5, with regularity of practice and Factor 1, for example, correlated at $r_{pb} = .27$.

Table 6 presents some of the 83 supplementary comments and reflections, in both the original and English with grade level and gender of respondent, that students included at the end of their questionnaire. These have been organized into Factors and italicized to emphasize the variable being addressed. These qualia have been included to provide further evidence related to RQ1.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

These results indicate that a majority of primary and secondary students in Huay-Huay rated their experience of Transcendental Meditation as mostly beneficial to their physical health, cognitive health, emotional health, and school performance, and these benefits could not be attributed to gender or grade level, thereby answering RQ1. Such a conclusion is reasonable considering that data from both quantitative and qualitative sources are largely corroborative. Statements such as "I feel *happier* when I meditate, and I *focus more* on my studies" and "Meditation relieves me, helps me to be responsible, to *think better*"

support this conclusion. The results also indicate that the four Factors are positively associated with each other, although some of the within Factor and between Factor question relationships are weak or non-existent, suggesting lower levels of internal reliability for which further investigation of the instrument is required. In this study, between Factor reliability was high, with r -values ranging from .54 to .75 and Cronbach alphas ranging from $\alpha = .81-.86$.

The data also indicate regularity with which the students meditate is associated with these benefits, thereby answering RQ2 in the affirmative. This conclusion is largely consistent with the findings of Wendt *et al.* (2015), who found that students who meditate regularly have a positive view of the practice and self-report that they benefit from the time set aside each day to meditate in school. Furthermore, students who meditated regularly were more resilient and “present for a greater proportion of class time” (p. 317).

However, limitations with the study can be identified. Observational research of this type does not identify cause and is uncontrolled by another randomly selected non-meditating group of students. Moreover, the use of dichotomous answers, while in itself not statistically or practically problematic, means the instrument could have been strengthened with a greater response range, preferably using a five-point Likert scale. Dichotomous responses limit how a student can respond to a question, forcing them to either support or deny the question when a more nuanced approach would have been preferable. The absence of reliability data on the questionnaire beyond the Cronbach alphas would have also strengthened our ability to draw more dependable conclusions. The validity of the instrument also needs further investigation.

On its face, the questions appear accurate of the measures, and given the content of the instrument has been drawn from prior published research on this topic, a general conclusion about a degree of validity is not unwarranted, however future research on instrument validity is required to move our understanding beyond this preliminary phase of the study in Huay-Huay.

Nevertheless, the unique setting high in the Andes and the participation of students in Huay-Huay make this study valuable. While exploratory in nature and essentially a case example of one student cohort's view of the practice, the study does go some of the way to providing the necessary data and thus an understanding of how the practice of Transcendental Meditation is viewed in Perú by school children. From it we can tentatively say that these Peruvian school children view the practice favourably and have received benefit from its incorporation into the German Pomalaza Rixe school curriculum, but further research is required to determine whether such views are supported longitudinally and under experimental conditions.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Adler, A. (2016). *Teaching well-being increases academic performance: Evidence from Bhutan, Mexico, and Peru*. Publicly Accessible Penn Dissertations, Article 1572.
- Alexander, C. N., Rainforth, M. V., & Gelderloos, P. (1991). Transcendental Meditation, self-actualization, and psychological health: A conceptual overview and statistical meta-analysis. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(5), 189-247.
- Alexander, C. N., Swanson, G. C., Rainforth, M. V., Carlisle, T. W., Todd, C. C., & Oates, R. M. (1993). Effects of the Transcendental Meditation program on stress reduction, health, and employee development: A prospective study in two occupational settings. *Anxiety, Stress, & Coping*, 6(3), 245-262. <https://doi.org/10.1080/10615809308248383>
- Bai, Z., Chang, J., Chen, C., Li, P., Yang, K., & Chi, I. (2015). Investigating the effect of Transcendental Meditation on blood pressure: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Human Hypertension*, 29, 653-662. <https://doi.org/10.1038/jhh.2015.6>
- Barnes, V. A., Bauza, L. B., & Treiber, F. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-1-10>
- Benn, R. (2003). Transcendental Meditation and emotional functioning in fifth grade students. *Focus on Alternative and Complementary Therapies*, 8(4), 480-481. <https://doi.org/10.1111/j.2042-7166.2003.tb03975.x>
- Boyko, E. J. (2013). Observational research-opportunities and limitations. *Journal of Diabetes and its Complications*, 27(6), 642-648. <https://doi.org/10.1016/j.jdiacomp.2013.07.007>
- Brinckmann, J., & Smith, E. (2004). Maca culture of the Junin Plateau. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 10(3), 426-430. <https://doi.org/10.1089/1075553041323821>
- Chalmers, R., Clements, G., Schenkluhn, H., & Weinless, M. (Eds.) (1989a). *Scientific research on Maharishi's Transcendental Meditation and TM-Sidhi programme: Collected papers, volume 2*. Maharishi Vedic University Press.
- Chalmers, R., Clements, G., Schenkluhn, H., & Weinless, M. (Eds.) (1989b). *Scientific research on Maharishi's Transcendental Meditation and TM-Sidhi programme: Collected papers, volume 3*. Maharishi Vedic University Press.
- Chalmers, R., Clements, G., Schenkluhn, H., & Weinless, M. (Eds.) (1989c). *Scientific research on Maharishi's Transcendental Meditation and TM-Sidhi programme: Collected papers, volume 4*. Maharishi Vedic University Press.

- Dillbeck, M. C. (Ed.) (2011). *Scientific research on Maharishi's Transcendental Meditation and TM-Sidhi program: Collected papers, volume 6*. Maharishi University of Management Press.
- Dillbeck, M. C. (Ed.) (2013). *Scientific research on Maharishi's Transcendental Meditation and TM-Sidhi program: Collected papers, volume 7*. Maharishi Vedic University Press.
- Dillbeck, M. C., Barnes, V. A., Schneider, R. H., & Travis, F. T. (Eds.) (2020). *Scientific research on Maharishi's Transcendental Meditation and TM-Sidhi program: Collected papers, volume 8*. Maharishi Vedic University Press.
- Dixon, C., Dillbeck, M., Travis, F., Msemaje, H., Clayborne, B., Dillbeck, S., & Alexander, C. N. (2005). Accelerating cognitive and self-development: Longitudinal studies with preschool and elementary school children. *Journal of Social Behavior and Personality*, 17(1), 65-92.
- Fergusson, L., & Bonshek, A. (2017). *Maharishi Vedic University in Cambodia: Educational reconstruction and social renewal (2nd edition)*. Maharishi Vedic Research Institute Press.
- Fergusson, L., Ortiz Cabrejos, J., & Bonshek, A. (2020). Long-term meditation practice in Puno, Perú: A five-level exploratory model of theory and research. *International Journal of Indian Psychology*, 8(3), 755-777.
- Fergusson, L., Ortiz Cabrejos, J., & Bonshek, A. (2021). Aymara childrens' practice of Transcendental Meditation in Perú: A learning history model of parent and teacher perceptions. *Journal of Latinos and Education* (in early cite). <https://doi.org/10.1080/15348431.2021.1876695>
- Fergusson, L. C., Bonshek, A. J., & Boudigues, J-M. (1995). Personality and health characteristics of Cambodian undergraduates: A case study of student development. *Journal of Instructional Psychology*, 22, 308-319.
- Fergusson, L. C., Bonshek, A. J., & Le Masson, G. (1995). Vedic science-based education and nonverbal intelligence: A preliminary longitudinal study in Cambodia. *Higher Education Research and Development*, 15(1), 73-82. <https://doi.org/10.1080/0729436960150106>
- Fergusson, L., Harmes, M., Hayes, F., & Rahmann, C. (2019). Lines-of-inquiry and sources of evidence in work-based research. *Work-Based Learning e-Journal International*, 8(2), 85-104.
- Fergusson, L., Bonshek, A., Vernon, S., Phon, P., Mok, S., & Srey, V. (2020). A preliminary mixed methods study of health-related quality-of-life at three regional Cambodian universities. *ASEAN Journal of Education*, 5(2), 1-24.
- Geertsen, S. S., Thomas, R., Larsen, M. N., Dahn, I. M., Andersen, J. N., Krause-Jensen, M., & Lundbye-Jensen, J. (2016). Motor skills and exercise capacity are associated with objective measures of cognitive functions and academic

- performance in preadolescent children. *PLoS ONE*, *11*(8), e0161960. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161960>
- Girard, J. M., & Cohn, J. F. (2016). A primer on observational measurement. *Assessment*, *23*(4), 404-413. <https://doi.org/10.1177/1073191116635807>
- Grosswald, S. J., Stixrud, W. R., Travis, F., & Bateh, M. A. (2008). Use of the Transcendental Meditation technique to reduce symptoms of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) by reducing stress and anxiety: an exploratory study. *Current Issues in Education*, *10*.
- Hills, A. P., Dengel, D. R., Lubans, D. R. (2014). Supporting public health priorities: Recommendations for physical education and physical activity promotion in schools. *Progress in Cardiovascular Diseases*, *57*, 368-374. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2014.09.010>
- Jedrczak, A., Miller, D., & Antoniou, M. (1988). Transcendental Meditation and health: An overview of experimental research and clinical experience. *Health Promotion*, *2*(4), 369-376. <https://doi.org/10.1093/heapro/2.4.369>
- Kronholm, E., Puusniekka, R., Jokela, J., Villberg, J., Urrila, A. S., Paunio, T., & Tynjälä, J. (2015). Trends in self-reported sleep problems, tiredness and related school performance among Finnish adolescents from 1984 to 2011. *Journal of Sleep Research*, *24*, 3-10. <https://doi.org/10.1111/jsr.12258>
- Liu, C., Luo, R., Yi, H., Zhang, L., Li, S., Bai, Y., & Wang, J. (2015). Soil-transmitted helminths in southwestern China: A cross-sectional study of links to cognitive ability, nutrition, and school performance among children. *PLoS Neglected Tropical Diseases*, *9*(6), e0003877. <https://doi.org/10.1371/journal.pntd.0003877>
- Luziatelli, G., Sørensen, M., Theilade, I., & Mølgaard, P. (2010). Asháninka medicinal plants: A case study from the native community of Bajo Quimiriki, Junín, Peru. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, *6*(21), 1-23. <https://doi.org/10.1186/1746-4269-6-21>
- Maharishi Foundation International. (2014). *The Transcendental Meditation pocket book: Steps of knowledge and experience (3rd edition)*. Maharishi Vedic University Press.
- Ministerio de Educación. (2017). Perú ¿Cómo vamos en educación? Ministerio de Educación.
- Ng., Z. J., Huebner, S. E., & Hills, K. J. (2015). Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association. *Journal of School Psychology*, *53*, 479-491. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.004>
- Nidich, S. I., & Nidich, R. J. (1987). Holistic student development at Maharishi School of the Age of Enlightenment: Theory and research. *Modern Science and Vedic Science*, *1*(4), 433-468.

- Nidich, S. I., & Nidich R. J. (1989). Increased academic achievement at Maharishi School of the Age of Enlightenment: A replication study. *Education, 109*, 302-304.
- Nidich, S. I., Nidich, R. J., & Rainforth, M. (1986). School effectiveness: Achievement gains at the Maharishi School of the Age of Enlightenment. *Education, 107*, 49-54.
- Nidich, S., Mjasiri, S., Nidich, R., Rainforth, M., Grant, J., Valosek, L., Chang, W., Zigler, R. L. (2011). Academic achievement and Transcendental Meditation: A study with at-risk urban middle school students. *Education, 131*(3), 556-564.
- Nidich, S. I., Rainforth, M. V, Haaga, D. A., Hagelin, J., Salerno, J. W., Travis, F., & Schneider, R. H. (2009). A randomized controlled trial on effects of the Transcendental Meditation program on blood pressure, psychological distress, and coping in young adults. *American Journal of Hypertension, 22*(12), 1326-1331. <https://doi.org/10.1038/ajh.2009.184>
- Nidich, S., Nidich, R. J., Salerno, J., Hadfield, B., & Elder, C. (2015). Stress reduction with the Transcendental Meditation program in caregivers: A pilot study. *International Archives of Nursing and Health Care, 1*(2), 1-4. <https://doi.org/10.23937/2469-5823/1510011>
- O'Connell, D. F., & Bevvino, D. L. (Eds.) (2014). *Prescribing health: Transcendental Meditation in contemporary medical care*. Rowman & Littlefield.
- Ooi, S. L., Giovino, M., & Pak, S. C. (2017). Transcendental meditation for lowering blood pressure: An overview of systematic reviews and meta-analyses. *Complementary Therapies in Medicine, 34*, 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2017.07.008>
- Orme-Johnson, D. W., & Farrow J. T. (Eds.) (1977). *Scientific research on the Transcendental Meditation program: Collected papers, volume 1*. Maharishi European Research University Press.
- Rencher, A. C. (2002). *Methods of multivariate analysis (2nd ed.)*. Wiley-Interscience, John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0471271357>
- Robdell, D. T., Delman, E. M., Abbott, M. B., Besonen, M. T., & Tapia, P. M. (2014). The heavy metal contamination of Lake Junín National Reserve, Peru: An unintended consequence of the juxtaposition of hydroelectricity and mining. *GSA Today, 24*(8), 4-10. <https://doi.org/10.1130/GSATG200A.1>
- Romero, C., Zavaleta, C., Cabrera, L., Gilman, R. H., Miranda, J. J. (2014). Hipertensión arterial y obesidad en indígenas asháninkas de la región Junín, Perú. *La Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 31*(1), 78-83. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2014.311.11>

- Rosaen, C., & Benn, R. (2006). The experience of Transcendental Meditation in middle school students: A qualitative report. *Explore*, 2, 422-425. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2006.06.001>
- Schötz, E., Otten, S., Wittmann, M., Schmidt, S., Kohls, N., & Meissner, K. (2016). Time perception, mindfulness and attentional capacities in transcendental meditators and matched controls. *Personality and Individual Differences*, 93, 16-21. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.023>
- Wallace, R. K., Orme-Johnson, D. W., & Dillbeck, M. C. (Eds.) (1990). *Scientific research on Maharishi's Transcendental Meditation and TM-Sidhi program: Collected papers, volume 5*. Maharishi International University Press.
- Wendt, S., Hipps, J., Abrams, A., Grant, J., Valosek, L., & Nidich, S. (2015). Practicing Transcendental Meditation in high schools: Relationship to well-being and academic achievement among students. *Contemporary School Psychology*, 19, 312-319. <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0066-6>
- Yoshimura, M., Kurokawa, E., Noda, T., Hineno, K., Tanaka, Y., Kawai, Y., & Dillbeck, M. C. (2015). Disaster relief for the Japanese earthquake-tsunami of 2011: Stress reduction through the Transcendental Meditation technique. *Psychological Reports: Mental & Physical Health*, 117(1), 1-11. <https://doi.org/10.2466/02.13.PR0.117c11z6>

Pandemia, confinamiento y educación a distancia: una valoración universitaria en la Ciudad de México

ANNA MARÍA FERNÁNDEZ PONCELA*

Universidad Autónoma Metropolitana – México

Recibido el 14-10-20; evaluado el 04-07-21;
aceptado el 29-07-21

RESUMEN

Este texto es un acercamiento a la valoración estudiantil de la situación de pandemia, confinamiento, y de manera particular la educación a distancia. El objetivo es conocer las actitudes de las y los jóvenes universitarios en torno a las nuevas formas de enseñanza aprendizaje, sin perder de vista su estado de ánimo, pensar y sentir sobre el contexto sanitario y social. Para conseguir este objetivo se cuenta con descripciones solicitadas por escrito a treinta estudiantes, sobre su valoración de la situación del entorno, lo que pensaban y lo que sentían. Respecto a la educación a distancia los estudiantes declaran satisfacción por seguir estudiando y frustración por el distanciamiento social. Se ponen también de manifiesto dificultades del uso masivo e intensivo de la tecnología digital, y la insistencia de regresar a la escuela.

Palabras clave: actitudes, educación a distancia, pandemia, estudiantes, México.

Pandemic, confinement, and distance education: a university assessment in Mexico City

ABSTRACT

This text is an approach to the student's assessment of the situation the pandemic, confinement, and in particular way distance education. The objective is to know the attitudes of young university students regarding new forms of teaching-learning, without losing sight of their state of mind, thinking and feeling about the health and social context. To achieve this objective, there are written descriptions requested from thirty students about their assessment of the surrounding

* Doctora en Antropología, estudios en Psicología y Sociología. Investigadora y docente de la Universidad Autónoma Metropolitana (México), en carreras de Ciencias Sociales y el doctorado. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y del Sistema Nacional de Investigadores. Autora de artículos y libros, algunos en torno al espacio educativo como *Humor en el aula* (2016). <https://orcid.org/0000-0003-3080-212X>. Correo electrónico: fpam1721@correo.xoc.uam.mx



situation, what they thought and what they felt. Regarding distance education, students declare satisfaction for continuing to study and frustration for social distancing. Difficulties of the massive and intensive use of digital technology, and the insistence to return to school are also revealed.

Keywords: attitudes, distance education, pandemic, university students, México.

Pandemia, confinamiento e educação a distância: uma avaliação universitária na Cidade do México

RESUMO

Este texto é uma abordagem à avaliação do aluno sobre a situação a pandemia, o confinamento e, de uma forma particular, a educação a distância. O objetivo é conhecer as atitudes de jovens universitários frente às novas formas de ensino-aprendizagem, sem perder de vista seu estado de espírito, pensando e sentindo sobre a saúde e o contexto social. Para isso, há descrições solicitadas por escrito, para a avaliação da situação do ambiente com atitudes. Em relação à educação a distância, declaram-se a satisfação em continuar estudando e a frustração com o distanciamento social, bem como as dificuldades do uso massivo e intensivo da tecnologia digital, aliadas à insistência em retornar às aulas. Em suma, existem posições reativas e pró-ativas, sendo as últimas geralmente importantes em termos de educação digital.

Palavras-chave: atitudes, educação a distância, pandemia, estudantes, México.

1. INTRODUCCIÓN

El año 2020 cambió la vida de millones de habitantes en la tierra, en febrero la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia de la COVID-19, una enfermedad que al parecer había aparecido en China a finales del año anterior (2020). La sanidad de los países se vio trastocada y en el futuro ya no será la misma, no solo porque se dejó al descubierto su importancia y porque se hizo notorio su descuido en los últimos años, sino porque poco a poco se van a ir abriendo paso algunos nuevos conocimientos, más allá de la farmacopea clásica y las vacunas, entre otras cosas. Por no citar otras transformaciones mentales y emocionales, no solo las evidentes como la pandemia de miedo existente, sino y también la introspección que de una u otra manera tal situación ha obligado a todo mundo realizar. Algunas de estas afirmaciones se verán más adelante según la mirada y la voz de un grupo de estudiantes, pero lo que sobre todo interesa son los cambios en la educación y su percepción desde las actitudes de jóvenes universitarios que de un día para otro transitaron de las

clases presenciales a las clases remotas, ante la emergencia sanitaria y las decisiones que las autoridades gubernamentales tomaron al respecto, y la respuesta de las instituciones de educación que tuvieron que decidir también de forma urgente y emergente pasarse al sistema de educación por medio de las tecnologías de la información y la comunicación, que aunque conocidas no por ello desarrolladas como forma usual de enseñanza aprendizaje, por lo menos hasta ahora.

Todo lo cual como de alguna manera se ha dicho, implica un cambio largo y profundo en cuanto a la organización del mundo y la vida que traerá consigo un auge de la robotización, digitalización, automatización, la inteligencia artificial y el trabajo *on line*, además de y por supuesto, la educación virtual que ya iniciaba su recorrido, pero que ahora ha sido empujada de forma urgente a sentar las bases de la ampliación y masificación de la misma, su perpetuación hacia el futuro no sabemos si en combinación con la presencial o quizás incluso de manera exclusiva en algún momento de la historia. Varios autores en el mundo discuten sobre el camino que reconducirá los cambios políticos y económicos en distintas direcciones (Dussel, 2020; Zibechi, 2020; Han, 2020; Zizek, 2020). Lo que sí parece más que claro es que la tecnologización y virtualización de la cotidianidad llegaron para quedarse (Han, 2014; Lasalle, 2019). Lo cual implica un cambio paradigmático de largo alcance que incluye a la ciencia (Kuhn, 1986), y por supuesto a la educación, más allá de lo digital (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco, 2014).

En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), centro de educación superior de carácter público en la ciudad de México, y ante la suspensión de clases por la pandemia y la declaración de emergencia del gobierno, se diseñó y desarrolló el Proyecto Emergente de Educación Remota que intenta recoger y exponer soluciones creativas e innovadoras con objeto de proseguir con las funciones sustantivas de docencia según las posibilidades tecnológicas de profesorado y alumnado. Lo cual posibilitó realizar el trimestre en línea —según la educación a distancia, virtual u *online* propiamente— que dicha institución educativa denominó remota (UAM, 2020). Todo ello en el marco de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020) con objeto de seguir con las políticas educativas presentes y futuras.

Aquí se presenta un ejercicio cualitativo realizado a universitarios de la UAM, plantel Xochimilco, Ciudad de México, que alumbrará en torno a las actitudes ante lo que aconteció en los primeros meses de 2020 sobre la pandemia y el quedarse en casa, así como, con relación a la educación remota que desarrollaron en esos momentos, reiteramos de forma sorpresiva y urgente.

En concreto, recordamos y reiteramos el objetivo esbozado, la valoración general y particularmente las actitudes concretas de jóvenes estudiantes universitarios de un centro público de la Ciudad de México ante la implantación de la enseñanza remota, así como, su estado anímico y su posicionamiento frente a la noticia de la pandemia, primero en China y con posterioridad su llegada a México, y la medida de confinamiento tomada por las autoridades sanitarias del país. En el siguiente punto se ahonda sobre conceptos y método.

2. MARCO TEÓRICO

Iniciamos con una definición básica y clásica de las actitudes según la de Allport (1935) que las considera como disposición mental que se adapta a las circunstancias, relacionada con la herencia y con la socialización y la personalidad, que predispone a reacciones de la persona y crea tendencia o disposición a pensar y sentir, así como actuar de determinada manera y perdura en el tiempo. Hoy es posible afirmar que se trata de evaluaciones generales y estables que alguien realiza sobre algo o alguien (Briñol *et al.*, 2007). Hay diferentes concepciones que presentan ciertas variaciones, no obstante, y en lo fundamental, las actitudes tienen que ver con cogniciones —evaluaciones, valores, creencias— que es la forma de pensar; con emociones y sentimientos o la forma de sentir; y la conducta o la manera de reaccionar, hacer y actuar (Ubillos *et al.*, 2014). Por supuesto, influyen en la percepción y gozan de estabilidad y duración, lo que las hace consistentes y perdurables (Ubillos, *et al.*, 2014). No por ello, dejan de ser a veces ambivalentes, y por supuesto cambiantes pese a su tendencia a la reproducción, obvian las contradicciones y prefieren mantenerse (Briñol *et al.*, 2007).

Añadir que sus funciones son de conocimiento —procesar información, ordenar el mundo y dotarlo de significado—; instrumental —conseguir y librar cosas—; defensiva —evitar conflictos, enfrentar emociones como la ansiedad, garantizar seguridad—; valorativas —evaluar desde la satisfacción de necesidades psicológicas, desde fortalecer el autoconcepto y la identidad, hasta mantener ideales y sistemas normativos—; adaptativas —integración grupal y adaptación social— (Briñol *et al.*, 2007; Ubillos *et al.*, 2014).

Su tipología es diversa, no obstante, en una primera clasificación destaca la valoración de las circunstancias y el ambiente —positiva y optimista, sana, confiada, estimula la acción—, negativa y pesimista —se centra en lo adverso, las dificultades, quejas y evita la acción— y también está la neutra. Otro tipo es según la orientación a la actividad: proactiva —activa y persigue mejorar, solucionar problemas, crear alternativas—, reactiva —pasiva, dependiente,

conformista con lo establecido y proclive a la inacción—. Luego está la actitud que motiva a actuar, y que puede ser de forma interesada —persiguiendo intereses y beneficios particulares y propios— o desinteresada y altruista —que busca el beneficio colectivo y promueve la empatía—. Con relación a las otras personas hay también una amplia clasificación de actitudes —algunas relacionadas de forma directa o indirecta con las anteriores—, tales como, la colaborativa e integradora, manipuladora, pasiva, sumisa, agresiva, asertiva, pesimista, flexible, inflexible, nihilista y moralista o prejuiciosa (Bohner y Dikel, 2010; Ajzen, 2005).

La forma de trabajar las actitudes se realiza a través de revisar los relatos recabados entre el estudiantado y ordenarlas según *campos sociosemánticos*, esto es, agrupación de tendencias respecto a su concepción y tipología, conceptos y contexto, semántica e ideología, revisando lo expuesto como un texto social y considerando el significado de palabras y grupos de palabras y su semejanza al compartir características comunes de significado con parentesco semántico y extrasemántico (Corrales, 1991). Todo ello, en un contexto de estructura comunicativa y social determinado, además del significado, el contenido y las ideologías existentes. Lo cual deviene y se plasma en una matriz de codificación de conceptos de *similaridad socio semántica* (Díaz, 2000). En este caso, circunscrito a lo actitudinal, que forma parte de representaciones sociales e imaginarios colectivos, entre otras cosas, como la relación con la ideología y las estructuras de esquemas mentales (Rodríguez, 2004).

Finalizar este apartado teórico conceptual con el señalamiento de la importancia de las emociones, sentimientos y estados de ánimos, como componente actitudinal, y también como en concreto las emociones denominadas positivas tienen un peso importante adaptativo a la vida y la mirada propositiva de la misma, incluida la educación, por supuesto, como se verá a lo largo de este texto (Fredrickson, 2004; Seligman, 2014).

3. METODOLOGÍA

Se trata, como se ha dicho, de una aproximación inicial a la valoración del entorno y la situación que causó el coronavirus y las medidas de sana distancia y quedarse en casa, así como, de valoración de la educación a distancia, que por las circunstancias tuvo que iniciarse y desarrollarse con carácter emergente en México y en varios países del planeta. Es un trabajo empírico, exploratorio, cualitativo (Valles, 1997), que se centra en la información recabada en relatos realizados en redactados y su análisis se focaliza en actitudes, y para revisar los datos cualitativos se desarrolló todo el proceso de segmentación, codificación,

categorización y análisis correspondiente (Cohen y Seid, 2019), esto teniendo en cuenta las actitudes declaradas y los campos semánticos (Corrales, 1991). Es un estudio por lo tanto de carácter inicial y descriptivo, en torno a ocho interrogantes dobles que al no poder ser aplicados en una entrevista (Lupton, 2020), se optó por ser solicitados a modo de descripción por escrito a través de redactados inspirados en el interrogante solicitado. Reúne pensamientos y sentimientos sobre cuatro temas, con doble pregunta sobre los mismos, en total ocho, como se dijo. Con objeto de clarificar y aligerar la exposición de los datos e información se optó por realizar y presentar a modo de cuadros o tablas semánticas, parte del proceso de análisis llevado a cabo (Cohen y Seid, 2019), guiados por la clasificación de actitudes y con objeto de mostrar la valoración realizada por un grupo de estudiantes, en total treinta, todo ello ante los cambios metodológicos que obliga la pandemia (Lupton, 2020).

En concreto, se trató de una treintena de jóvenes universitarios de la UAM (Xochimilco) en la ciudad de México, mitad hombres y mitad mujeres, de entre 18 y 20 años, estudiantes de las diversas carreras que se imparten en dicha institución de educación superior, siendo una muestra intencional y oportunista. El instrumento se aplicó en el mes de junio de 2020 (en medio del trimestre lectivo que tenía lugar por internet), y constó como se dijo, en la realización de un redactado descriptivo solicitado a modo de respuesta a cuatro interrogantes concretos sobre ciertas circunstancias, cada uno de los cuales en su doble versión cognitiva y emocional de la actitud: lo que sienten y lo que piensan. Fueron ocho redactados por persona con un total de 240 narraciones obtenidas. El enfoque cualitativo es importante (Valles, 1997), pues se desea conocer opiniones y sentimientos, reflexiones y estados de ánimo, en fin, su mirada descriptiva, narrativa, explicativa sobre lo que acontece según su relato, y de manera particular sus emociones y pensamientos de la educación a distancia que por primera vez realizaron, en concreto sus vivencias y experiencias (Rogers, 2007). A continuación, se presenta el instrumento aplicado, la elección de las preguntas en concreto se debe a una línea de tiempo, desde la noticia internacional de un virus y una pandemia, hasta la noticia sobre su llegada al país. Esto es una comparación entre verlo lejos de espacio, temporalmente hablando, y considerarlo cerca o aquí y ahora, por una parte. Por otra parte, están las dos situaciones clave, consecuencia de la alerta sanitaria y las medidas tomadas por el gobierno, el confinamiento y en el caso del ámbito escolar, las clases a distancia, preocupaciones máximas en su momento. Con la finalidad de obtener información más concreta y específica de las actitudes, se solicitó el pensar y sentir, esto es, lo cognitivo y lo emocional que sobresalen en el enfoque actitudinal.

- I. Al oír por primera vez sobre el coronavirus en China:
 - ¿Qué sentiste?
 - ¿Qué pensaste?
- II. Cuando se informó que el coronavirus llegó a México:
 - ¿Qué sentiste?
 - ¿Qué pensaste?
- III. Sobre el confinamiento que está teniendo lugar:
 - ¿Qué sientes?
 - ¿Qué piensas?
- IV. Sobre las clases a distancia:
 - ¿Qué sientes?
 - ¿Qué piensas?

Si bien es de gran interés el último punto, ya que se trata de algo novedoso en su versión masiva y obligatoria en el espacio educativo del país, y que es preciso aprehender en la medida de lo posible con objeto de mejorar, dado que al parecer se seguirá por un tiempo en esa modalidad instructiva, no hay que desestimar la información sobre el contexto en el cual estas personas se desenvuelven, además de su posicionamiento y estado de ánimo sobre las clases a distancia. Esto es importante pues todo tuvo lugar rápidamente y dentro de un ambiente sanitario y socioeconómico también de excepción.

A la hora del análisis, este tuvo lugar a través de una matriz de organización de conceptos similares sociosemánticamente —campos sociosemánticos— en torno a cada pregunta y su narración —tras leer y releer los testimonios—, palabras y oraciones, así como, concepciones complejas de significados asociados en su contexto social, clasificados según el componente emocional y cognitivo, por una parte, y de otra, la función optimista, pesimista y neutra de la actitud, que fueron las seleccionadas para este estudio. En cuanto a la exposición de los resultados se confeccionaron unas tablas o cuadros que ilustran de forma resumida y a modo de campos socio semánticos las actitudes declaradas en el ejercicio realizado, lo cual está seguido de una explicación a modo de análisis e interpretación sobre las expresiones recabadas, y en algunos momentos cuando se considera oportuno también se trae a este texto fragmentos seleccionados de los mismos redactados para ejemplarizar los esquemas conceptuales presentados en la propia voz de los sujetos. Finalmente, reiterar el enfoque cualitativo de la investigación, no obstante, a la hora de esbozar los sentires y posicionamientos de los sujetos de estudio tiene lugar cierta comparación y un análisis tendencial de opinión que esboza cuantitativamente el panorama actitudinal.

4. RESULTADOS

4.1. Allá y entonces

Aquí se revisa la primera cuestión planteada: “*Al oír por primera vez sobre el coronavirus en China: ¿Qué sentiste? Y ¿Qué pensaste?*” (Tabla 1). Aquí el objeto actitudinal es la autovaloración cognitiva y emocional ante la noticia del virus y pandemia en el país asiático. Se obvió un interrogante sobre la acción o el aspecto conductual, ya que se consideró más oportuno ceñirse a lo sentido y pensado.

En primer lugar, decir que en este tema las emociones fueron pocas, mientras las exposiciones de lo que pensaron, abundantes y relativamente extensas, sobre todo comparativamente hablando. En cuanto a lo que sienten y el modelo actitudinal de la emoción, hay una importancia numérica de la valoración neutra hacia la situación, en el sentido que, no sentían nada pues no era algo importante, dijeron. En cuanto a la actitud positiva optimista o sana emocional se produjo interés, curiosidad y empatía hacia la población china. La negativa y pesimista, daba lugar a la incertidumbre y la preocupación en primer lugar, señalado esto por varias personas, también sorpresa y asombro que se han ubicado en este lugar pues es expresión sorpresa de algo inesperado, pero con tintes negativos, esto es, una valencia afectiva relacionada con lo negativo.

Respecto a los pensamientos y el modelo cognitivo sobre lo que piensan desde una valencia o valoración positiva y optimista, se habla de saber primero, y luego informar y prevenir, todo lo cual es un pensamiento, no obstante, ya indica el hacer y lo conductual, pero repetimos se centra en el pensamiento, y luego se dice que hay que tomar medidas sanitarias con objeto de controlar el virus y salir adelante. Ya en la línea negativa y pesimista sobre el pensar aparece la concepción de inverosímil y la comparación con las películas apocalípticas sobre epidemias y contagios, y para seguir en este discurso distópico se cree y evalúa que será una pandemia grave y larga, con muertes y a escala mundial. Luego aparecen una serie de ideas que tienen que ver con buscar una explicación al origen o causa, e incluso las consecuencias económicas. Finalmente, según la valoración neutra, hay una gran profusión de expresiones en el sentido de que es algo sin importancia, lejano y no llegará, se solucionará pronto, se tendrá la cura y no saldrá de China, y por lo tanto no llegará a México.

Lo anterior es sobre algo lejano temporal y sobre todo geográficamente, lo que sigue es ya más cercano en ambos sentidos.

**Tabla 1. Al oír por primera vez sobre el coronavirus en China:
¿Qué sentiste? y ¿Qué pensaste?**

Objeto actitudinal: Al oír por primera vez sobre el coronavirus en China			
Valencia afectiva	Positiva-optimista	Negativa-pesimista	Neutra
Modelo actitudinal			
Sentiste-emoción	Interés, curiosidad Empatía (con los chinos)	Incertidumbre Preocupación (por los hospitales saturados) Angustia Sorpresa Asombro Confusión Triste y necesario, somos creadores y destructores del ecosistema	Nada No mucho No importante No presté atención Indiferencia Despreocupación Me acordé de la influenza AH1N1 de 2009 Era igual a la influenza
Pensaste-cognición	Saber ¿qué es y cómo se contagia? Hay que informar y prevenir Hay que tomar medidas sanitarias para controlar el virus y salir adelante	Inverosímil, eso solo pasaba en las películas apocalípticas Sería una pandemia con muchas muertes La cura tardaría meses Un problema grave a escala mundial sino se controlaba Conspiración del gobierno chino Enfermedad creada por el hombre Crac económico como 1929 Error comer animales Represión gobierno chino	No le di importancia Era un problema lejano y no llegaría Terminaría pronto Se controlaría pronto Se solucionaría rápido Brote aislado sin importancia Un problema en China, pero no se extendería Se encontraría cura, no llegaría a México Lo vi para otros países, pero muy lejano

*Esta tabla muestra la emoción y cognición de las actitudes optimistas, pesimistas y neutras tras oír por primera vez sobre el coronavirus en China.

4.2. Aquí y ahora

La siguiente interrogante gira sobre la llegada al país de la COVID-19, y los sentimientos y pensamientos al respecto.

**Tabla 2. Cuando se informó que el coronavirus llegó a México:
¿Qué sentiste? ¿Qué pensaste?**

Objeto actitudinal: Cuando se informó que el coronavirus llegó a México			
Valencia afectiva	Positiva-optimista	Negativa-pesimista	Neutra
Modelo actitudinal			
Sentiste-emoción		Sorprendida Duda Confusión Asustado Un poco de zozobra Miedo, temor, terror, pánico Angustia Estrés Incertidumbre Preocupación	Nada Indiferencia
Pensaste-cognición	Pensé, un mes y termina pronto Pronto acabaría Pasará rápido, no es nada importante Pensé que todo estaría bajo control y la gente haría caso de las indicaciones Creí que en otros países sí, pero en México no afectaría tanto	Lo vi como algo irreal, no podía estar pasando, como el pasaje de una película, un sueño, y despertaría No imaginé algo como lo actual Situación grave No pensé que fuera tan rápido No creí que llegara la solución pronto Problema de salud y económico Qué pasará con la gente sin recursos	¿Me pregunté qué pasará? ¿Qué hará el país? ¿Con qué medios y qué medidas cuenta el país? ¿Cuánto duraría? Y ¿Qué medidas tomar?

Las personas siguen con su vida normal	No quería oír del tema Saturado de información Me pregunté si el país estaba preparado para enfrentar Estará México preparado para afrontar Consideré que el sistema de salud no estaba preparado No somos un país apto al nivel de otros países para sobrellevar la situación Si habría cuarentena como en China Pensé en otros países donde había muerto mucha gente ¿Morirá mucha gente? ¿Cuánto afectaría? ¿Sucederá como en otros países? Me pregunté ¿qué pasará y qué es lo peor que podría pasar? ¿La gente saqueará? Esperaba aumentarán las medidas sanitarias, pero no esperaba estar sin escuela, sin empleo, y que fuera tan largo Oí la noticia que una persona china llegó a México y estaba contagando
--	--

*Esta tabla presenta el componente emocional y cognitivo de la actitud, según su función optimista, pesimista y neutra.

Aquí como en el punto anterior, hubo expresión de sentimiento más o menos breve y directa, sin embargo, la parte del pensamiento fue más larga y explicativa incluso reflexiva, esto es, lo que dicen que pensaron al llegar el coronavirus a México. Como se observa en la Tabla 2, lo emocional como

parte del concepto de actitud valorativa de la situación apunta al tipo de valencia neutral y hubo quien relató no haber sentido nada o indiferencia. Sin embargo, la valoración de la mayoría fue negativa y pesimista, desde la sorpresa, duda y confusión, hasta el miedo, la angustia, la incertidumbre y la preocupación, que fueron las más señaladas y se repitieron una y otra vez. No se encontraron expresiones positivas y optimistas.

Respecto a la cognición de la valoración de lo que acontecía, fueron numerosos y amplios los testimonios recabados. Para empezar, se esbozaron algunas preguntas que en principio podría pensarse estaban en tono neutro, sobre qué pasará, qué medidas tomar o cuánto durará. Sobre la actitud positiva se expusieron también pensamientos en el sentido que todo iba a durar poco y pasar pronto, que todo iba estar bajo control y se podría seguir con la vida normal. Eso sí, la mayoría de los relatos sobre los pensamientos fueron en el sentido negativo-pesimista, en diferentes líneas semánticas, desde lo irreal e incluso inimaginable que parecía una película o un sueño del que se esperaba despertar -como en la anterior pregunta-, pasando por lo grave, lo rápido, la saturación de información, las muertes en varios países y lo que pasará en México, incluso lo peor que podría pasar. Los problemas de salud y también los económicos, y la gente sin recursos. Algo en lo que se centró el pensamiento también es si el país y el sistema sanitario estaban preparados para enfrentar, afrontar y sobrellevar la crisis, lo cual apareció de forma reiterada en varios testimonios.

Ahora se aborda la instrucción de la jornada de sana distancia, el quedarse en casa, o sea, el confinamiento que en esos momentos se estaba viviendo.

En este caso del confinamiento (Tabla 3), las emociones fueron más numerosas, señal de cómo afecta este distanciamiento social emocionalmente, aunque no tanto como los pensamientos que una vez más fueron más extensos. En este segundo caso más que la afectación se puede observar esta de forma indirecta a través de lo que dicen que piensan. Para el primer punto, las emociones, no se presentaron las que tienen enfoque neutro, y si bien abundaron las negativas, hay que decir que también aparecen las positivas. Esto por supuesto hay que explicarlo, ya que las positivas u optimistas tienen que ver con hacer las cosas consideradas correctas para el cuidado de la salud según la situación, y que es juzgado como lo mejor, entre ellas aparecieron la seguridad y tranquilidad, así como el alivio y la satisfacción. En el caso de las que muestran una actitud negativa y pesimista, las más numerosos, y fueron en primer lugar la desesperación, juntamente con la ansiedad y el estrés, seguidas de la frustración y preocupación, además de todas las demás que aparecen en la tabla correspondiente.

Tabla 3. Sobre el confinamiento que está teniendo lugar: ¿Qué sientes? ¿Qué piensas?

Objeto actitudinal: Sobre el confinamiento que está teniendo lugar			
Valencia afectiva	Positiva-optimista	Negativa-pesimista	Neutra
Modelo actitudinal			
Sientes-emoción	Alivio Seguridad Tranquilidad Confianza Satisfacción Comodidad Momentos agradables (hacer lo que dicen, medidas necesarias, mejor solución, estoy con mi familia, no me molesta estar en casa)	Desesperación Frustración Impotencia Estrés Ansiedad Incertidumbre Vulnerable Mal Ira Tristeza Preocupación Inquietud Zozobra Confundida (no me gusta, no estoy acostumbrada, el encierro, no ver amigos, no ver personas que quiero, no visitar lugares, por mí, por mi familia)	
Piensas-cognición	Buena estrategia cumplir todo para salir pronto Esperar el tiempo necesario Lo mejor que se puede hacer para evitar contagios Respetar y seguir el protocolo	Afecta a la población por inconsciente, por ignorancia, por no tomar precauciones La gente no lo toma en serio Las personas siguen haciendo caso omiso y esto va a seguir así	¿Cuándo acabará el encierro? Tal vez la vida no vuelva a ser como antes Nuestra vida cambiará no será la misma de antes Ya nada será igual Intriga cómo estarán las cosas al volver a la nueva normalidad

Hacer un esfuerzo y no entrar en estados mentales negativos	No todo el mundo tiene el privilegio de estar sin hacer nada	Una situación que nos marcará de por vida
No tomar en serio las fechas para no predisponerme a ilusionarme	Como medida preventiva se tardaron	
Tomar esto como una oportunidad para conocernos mental y espiritualmente	Falta mucho para que esto acabe	
Ayudar	Yo quiero que se acabe, los mexicanos no nacimos para quedarnos quietos en nuestros hogares.	
Necesitamos apoyarnos	Es complicado salir de compras	

*Esta tabla muestra las emociones y cogniciones actitudinales según su función optimista, pesimista y neutra.

Con relación a las actitudes que valoran la situación del confinamiento, hay que decir que hubo variedad de opinión, desde posturas neutras en el sentido de preguntas tipo monólogo o reflexiones sobre los cambios que esto traerá sin precisar en qué sentido, hasta posicionamientos de pensamientos positivos, en el sentido de estar de acuerdo con las medidas oficiales, siendo juzgadas como correctas y lo mejor que dadas las circunstancias se puede hacer. Así aparecen afirmaciones de que es buena la estrategia y de que hay que respetar el protocolo. Luego hay otros dos campos semánticos, uno que tiene que ver con ayudar y apoyarse, y otro que alumbra la introspección propia, desde evitar estados mentales no saludables hasta el aprovechar la oportunidad para auto conocerse y desarrollarse como humanos. Finalmente, la actitud valorativa negativa desde el pensamiento apunta en buena parte a juzgar a aquellos que no respetan las medidas, hasta incluso acusarlos del contagio y la permanencia de la enfermedad y las medidas mismas de forma directa o indirectamente. Si bien hay alguna voz comprensiva que se alza a favor de quienes precisan trabajar para vivir. Así también, aparece el deseo que todo finalice y volver a salir a la vida cotidiana supuestamente normal.

Con este panorama cognitivo, de creencias, evaluaciones y valores, así como de sentimientos y emociones o estados de ánimo es que llegamos al tema educativo.

4.3. La educación a distancia

La educación a distancia o remota como se denominó oficialmente en la UAM (Tabla 4), es la última pregunta que revisamos en estas páginas y esperamos mostrar el panorama de sentimientos y pensamientos al respecto, ello con el objetivo de conocer cómo se ha experimentado esta transición a lo digital, o mejor dicho transformación brusca e inesperada.

Tabla 4. Sobre las clases a distancia: ¿Qué sientes? ¿Qué piensas?

Objeto actitudinal: Sobre las clases a distancia			
Valencia afectiva	Positiva-optimista	Negativa-pesimista	Neutra
Modelo actitudinal			
Sientes-emoción	Satisfacción por continuar Agradecimiento Felicidad por no perder el trimestre Entusiasmo de poder seguir estudiando Cómoda, aunque extraño asistir	Estresante, estrés Desesperado Frustrada Desanimada Tristeza Aburrimiento Extrañeza Raro Incomodidad	(por las plataformas, la distancia con los profesores, cuesta organizarse y concentrarse, poco satisfactorias, no saber utilizar los medios) (no son comparables con las presenciales) Extraño (las clases presenciales, a los compañeros y a los profesores) Quiero volver

Piensas-cognición	Excelente idea	La interrelación con los profesores se complica, no estás con los compañeros	Nueva experiencia
	Buena alternativa para no perder el trimestre	La situación a veces caótica	Nueva forma de aprender
	Buena opción	Adecuarme no me gusta	Nuevo sistema para todo el mundo, profesores y alumnos
	Buena solución	Me falta disciplina	
	Buen recurso en estos momentos	Es difícil y aburrido	Una herramienta para continuar aprendiendo
	Es un buen intento, un esfuerzo	No todos de acuerdo, pero es una solución temporal	
	Correcto	¿Cuándo y cómo regresaremos a la presencial?	
	Buena distracción, ayuda a aminorar el confinamiento	¡Queremos volver lo más pronto posible!	
	Todos haciendo lo mejor que podemos, el mejor esfuerzo	Quiero regresar	
	Todo bien, las actividades sencillas y efectivas		
	Bien, completa y accesible		
	Hay que adaptarnos y sacarle el mayor provecho		
	Si nos aplicamos bien el resultado es satisfactorio		
	No se pierde el tiempo		

*Esta tabla presenta la parte emocional y cognitiva de la actitud según sus funciones optimistas, pesimistas y neutras.

Si bien esto es un acercamiento exploratorio, cualitativo y general (Valles, 1997) con las limitaciones de investigación del momento (Lupton, 2020) es importante saber y tener en cuenta cómo el alumnado ha vivido —o sobrevivido si así se desea ver— al trimestre de docencia remoto que cursó entre mayo y julio del año 2020 en la UAM/X, debido a las circunstancias sanitarias y a las jornadas de sana distancia impuestas en el país, eso sí, contextualizar

el redactado que se elaboró a la mitad del mismo, o sea en pleno periodo lectivo, con lo que tiene de vivencia y riqueza pues son las expresiones que reflejan lo pensado y sentido. Obtener una suerte de valoración-evaluación, reiteramos, general, pero significativa y en sus propias palabras, a través de un relato descriptivo que respondía una pregunta concreta y de forma breve esboce desde la cognición y la emoción, la valoración experiencial que aquí se clasifica a modo de campos semánticos y según la tipología de las actitudes, como positiva, negativa y neutra.

Curiosamente, y en comparación y a diferencia de las tres preguntas y temáticas anteriores, en el caso de la educación a distancia hubo más sentimientos declarados, y si bien nuevamente las explicaciones sobre pensamientos siguen siendo más abundantes y extensas, no hay tanta diferencia como se observó en los puntos anteriores, lo cual es digno de señalarse, pues de alguna manera equivale a la importancia emocional de la vivencia escolar, central para muchos/as en sus vidas.

En primer lugar, las actitudes emocionales valorativas neutras no existieron, y si bien las negativas superaron cuantitativamente a las positivas, estas hay que mencionarlas, y su sentido es con relación al entusiasmo de no perder el trimestre, incluso el agradecimiento que expresan sobre el asunto.

“Entusiasmo, porque así podemos seguir estudiando”

“Felicidad, no se perderá el trimestre y no se me hace pesado estudiar así”

“Me siento bastante cómoda, pero aún extraño asistir a la universidad presencialmente”

En cuanto a las negativas sobresale la desesperación y el estrés por las dificultades de realizar el estudio de forma satisfactoria y cómoda, debido a múltiples factores, desde la dificultad tecnológica hasta el propio estado de ánimo, también pesa la distancia física con el profesorado y entre las y los compañeros de grupo, ello supuestamente por razones lógicas de aprendizaje y también de afectividad.

“Extrañeza al ser la primera vez que tomo clases como estas”

“Me siento un poco desesperado, pues no es igual que las clases presenciales”

“Me siento un poco desanimada, ya que extraño las clases presenciales”

“Extraño no llegar a los salones a escuchar los bulliciosos compañeros”

“Siento que es un poco complicado y a veces puede frustrarte porque el profesor no entiende tu duda”

Ya en los relatos sobre lo cognitivo y el pensamiento, aparecen en ocasiones la descripción valorativa de carácter neutro, en el sentido que es algo nuevo,

nuevo sistema, nueva herramienta, nuevo aprendizaje, nueva experiencia y para todo mundo, incluyendo estudiantes y equipo docente.

“Una nueva forma de aprender”

“Pienso que es un buen recurso en estos momentos”

“Una herramienta para continuar con el aprendizaje a pesar de la crisis que estamos pasando actualmente”

Aquí los pensamientos valorativos de la iniciativa de la educación remota sobresalen en el aspecto positivo con mucha diferencia del negativo. En cuanto a este último, el no convivir con el grupo y las dificultades comunicativas con el profesor son una causa esbozada de esta actitud.

“Que tengo que adecuarme a las medidas necesarias para seguir con mis estudios y que no me gusta mucho este estilo de estudio”

“Siento que es una nueva forma de tomar clase en la que todos no están de acuerdo, yo la considero una solución temporal”

“Me estreso y me cuesta trabajo organizarme y concentrarme. Me falta disciplina y rutina que implicaba ir a clases, así como la interacción con mis profesores y compañeros”

Lo cual no implicaba no reconocer las propias limitaciones emocionales y mentales, así como, la insistencia en la necesidad de adaptación a la nueva situación y a la implementación de las nuevas modalidades y estrategias de enseñanza aprendizaje, como se ha visto. Además, una y otra vez, con diferentes expresiones, desde preguntas hasta exclamaciones o incluso súplicas, se decía que se quería volver a las clases presenciales, como mostraremos en el último punto.

Respecto a las segundas, o sea las positivas, el cuórum se centraba en que era lo que se podía hacer y sobre todo así no se perdía el trimestre, la palabra buena apareció una y otra vez, desde buena idea a buena alternativa, recurso y solución del problema, incluso distracción ante el confinamiento añadió una joven.

“Me parece una excelente idea que no perdiéramos o nos atrasásemos en las clases, y de esta forma estemos cursando”

“Es una buena idea retomar las clases en línea, así no se pierde tanto tiempo y realizamos cosas de provecho”

“Pienso que es una buena alternativa, aunque por momentos llega a ser algo estresante para mí, porque el hecho de utilizar únicamente plataformas para realizar actividades se me dificulta a veces y me estresa”.

Si bien hay cierta generalidad de que, dentro de todas las limitaciones reales, los esfuerzos desplegados, el balance puede ser positivo.

“Que, a pesar de todo, se ha llevado a cabo bien las actividades de manera sencilla, pero efectiva”

“En mi caso, a pesar de la distancia, se han realizado las actividades de una manera completa y accesible”

“Una buena idea y puede que gracias a esto la UAM integre las clases en línea”

Y también se reconoció al unísono el esfuerzo que todo mundo hacía, y la necesidad de aceptar la situación y la experiencia y aplicarse. Así las cosas, esta mirada satisfactoria y que considera que todo está lo mejor posible parece mayoritaria.

“Que todos estamos haciendo lo mejor que podemos, y que si nos sentimos frustrados o estresados es normal y está bien. El esfuerzo que estamos haciendo es más que suficiente”

“Que este es un nuevo sistema, tanto para los profesores como los alumnos, debemos ser muy accesibles, para que todo se lleve de la mejor manera”

“Que son estresantes y poco satisfactorias, pero comprendo el intento y el esfuerzo por parte de la universidad por brindarnos la oportunidad de no perder el trimestre y lo agradezco enormemente”

“Son alternativas, que bien aplicadas darían un resultado más satisfactorio, pero también me pongo del lado de la universidad que decidió hacer el plan de estudios en menos de un mes”

Pues según esto, con sus problemáticas concretas, de distanciamiento social humano entre los actores educativos, o las complicaciones tecnológicas, incluso los mermados estados anímicos de ellos mismos, aparentemente parece juzgar casi todo de forma positiva y optimista, con una actitud que es posible calificar como además de positiva y optimista, como colaboradora e integradora, asertiva, flexible, proactiva y empática, de forma amplia (Bohner y Dikel, 2010; Ajzen, 2005).

“Que es una nueva situación y que a pesar de que a veces resulta caótica, estamos todos en esta curva de aprendizaje y es completamente normal que nos pueda parecer demandante y que nos sobrepase. El objetivo es adaptarnos y sacarle el mayor provecho posible”

“Hay que tener comprensión al entender esta situación y que no es fácil realizar clases en línea, ya que nuestro programa normalmente es dinámico y presencial y de trabajo colaborativo”

5. DISCUSIÓN

En resumen, según lo visto se señala que al inicio hubo sorpresa, a veces con curiosidad otras teñida ya de incertidumbre, así como, bastantes expresiones neutrales, por aquello de la distancia geográfica, cuando se dio la noticia del coronavirus en China en el mes de enero de 2020. Ya al llegar a México se pasó a una valoración actitudinal más negativa y pesimista tanto de pensamiento como de sentimiento, pues se navegó de la sorpresa al miedo, y a la evaluación de que algo grave sucedía, con la duda reiterada de si la sanidad del país podría afrontar satisfactoriamente el problema de salud que iniciaba. Ya con la consigna del quédate en casa se observa una actitud con emociones positivas y negativas, si bien con más intensidad y en mayor número las segundas; mientras también el pensamiento se muestra pesimista con alguna consideración de carácter optimista. De la tranquilidad de poder seguir las medidas sanitarias a la desesperación e incertidumbre de sentirse encerrados. De la consideración que es lo mejor que se puede hacer, al juicio y acusación de aquellas personas que incumplen y salen de casa y no toman precaución alguna.

Finalmente, en cuanto a la educación a distancia de la UAM/X (UAM, 2020), aquí recogido como objeto actitudinal y según los relatos de por supuesto la muestra consultada, aparece satisfacción y felicidad de seguir estudiando y no perder el trimestre, también estrés y frustración por el distanciamiento físico educativo, de profesores y compañeros, a lo que hay que añadir desánimo e incomodidad por el uso masivo e intensivo de las nuevas tecnologías de la comunicación, esto en la actitud valorativa emocional de la situación. Según el pensamiento de las personas consultadas se aprueba la propuesta e incluso la experiencia que se está llevando a cabo, por la necesidad de las circunstancias y el interés de proseguir el proceso educativo y de no perder el trimestre, nuevamente, además de la reiterada valoración del esfuerzo colectivo de la institución y de todos los actores educativos involucrados. No obstante, los problemas y dificultades en la enseñanza aprendizaje por cuestiones técnicas, sociales y también de carácter personal. Eso sí, la insistencia expresada cuasi unánimemente y el deseo expreso de querer regresar a la escuela y a las clases presenciales, cuanto antes, es un clamor importante.

“Me pregunto cuándo y de qué manera será el regreso a clase. También me llama la atención cómo se tornará la situación en los próximos meses”

“Quiero volver lo más pronto posible a nuestras instalaciones, convivir y poder llevar tu vida escolar, como siempre lo habíamos hecho”

“Ya quiero regresar a la escuela y ver a mis amigos”

Añadir que de las funciones de las actitudes (Briñol *et al.*, 2007; Ubillos *et al.*, 2014), también se observó cómo en este grupo estudiantil se procesa la información del entorno y se ofrece un orden y se le da un significado, todo adaptándose a las circunstancias sociales y sanitarias, y cómo se expresa esto directamente en sus palabras, así como, se desarrolla la actitud defensiva al indicar no dejarse arrastrar por ciertos estados mentales, o la utilitarista cuando se considera seguro el quedarse en casa y se intenta alejar la ansiedad, aunque sea a través del estudio.

Y sobre las otras tipologías de las actitudes, además de las ya presentadas que constituyen el núcleo de esta investigación y el estudio de caso, mencionar que sí hay desde posiciones reactivas a las proactivas, si bien estas últimas destacan en el punto de la educación remota, así también se observa el interés del beneficio colectivo tanto en la preocupación por la gente sin recursos, como y sobre todo en el reconocimiento del esfuerzo que la comunidad universitaria realiza, además de una postura colaborativa en general con las normas sanitarias del país y los cambios educativos de la universidad, la asertividad y la flexibilidad parecen sobresalir en general. Así que dentro del panorama general que puede ser calificado como complicado y complejo, y con actitudes valorativas del mismo que se decantan hacia observar las dificultades y adversidades, se abren paso también las actitudes optimistas y positivas que estimulan hacia la acción, a seguir adelante con la vida adaptada a las circunstancias y a proseguir con el proceso educativo adecuado también a las nuevas modalidades que con sus problemáticas se afrontaron y sobrellevaron positivamente. Aquí conviene pensar en el peso que las emociones denominadas positivas, y que aquí se han centrado en actitudes, y los estados anímicos ante la educación y la vida que cobran un valor muy significativo (Fredrickson, 2004; Seligman, 2014).

6. CONCLUSIONES

Si bien, y como ya se expuso en un inicio, este es un estudio de caso, inicial y aproximativo al tema, de carácter cualitativo y exploratorio. Quizás es un principio de acercamiento para tomar el pulso de cómo estamos como país, sociedad y comunidad educativa, cómo pese a la perdurabilidad de las actitudes —quiere regresar a clases presenciales— se levanta la actitud de adaptación —es lo mejor que se puede hacer y todo mundo hace su mejor esfuerzo—, sin negar la ambivalencia, felicidad -por proseguir el proceso enseñanza aprendizaje y no perder el trimestre- frente al estrés y desesperación -por las dificultades técnicas y el distanciamiento físico escolar.

Todo ello en el marco existencial de quien afirma que nada volverá a ser como antes, o que esto le ha servido para reflexionar sobre su propia vida, siempre con el deseo y motivación como marco de fondo de querer seguir estudiando y aprendiendo, parte de lo que hoy se ha dado en llamar el conocimiento a lo largo de la vida (ONU, 2014), y que al parecer va a seguir operando e incrementando su importancia hacia el porvenir, con el añadido de la preponderancia de la educación a distancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality, and Behavior*. Open University Press, McGraw-Hill Education (UK). Recuperado de <https://psicoexperimental.files.wordpress.com/2011/03/ajzen-2005-attitudes-personality-and-behaviour-2nd-ed-open-university-press.pdf>
- Allport, G. (1935). Attitudes in Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. Worcester: Clark University Press.
- Bohner, G., Dikel, N. (2010). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>
- Briñol, P., Falces, C., Becerra, A. (2007). Actitudes en J. F. Morales, C. Huici; M. Moya, E. Gaviria (Eds.), *Psicología Social*. (pp. 457-490) Madrid: McGraw-Hill.
- Cohen, N. y Seid, G. (2019). Producción y análisis de datos cualitativos. En N. Cohen y G. Gómez Rojas (Coords.), *Metodología de la investigación ¿Para qué?* (pp. 203-227). Buenos Aires: Teseco/CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvxcrcxz.10>
- Corrales, C. (1991). El estudio de los campos semánticos. *Revista de Filología*, 10, 79-93.
- Díaz, C. (2000). El análisis sociosemántico en la psicología social: una propuesta teórica y una técnica para su aplicación. *Psicothema*, 12, 451-457.
- Dussel, E. (2020). *El COVID-19 jaqueó la modernidad*. Recuperado de <https://www.mugsnoticias.com.mx/noticias-del-dia/el-covid-19-jaqueo-la-modernidad-enrique-dussel/>
- Fredrickson, B. (2004). El poder de los buenos sentimientos. *Mente y cerebro*, 8, 74-78.
- Han, B-C. (2014). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B-C. (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. En G. Agamben et al. (Coords.), *Sopa de Wuhan*. (pp. 97-112). S.l.: ASPO.

- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lasalle, J. M. (2019). *Ciberleviatán*. Barcelona: Arpa.
- Lupton, D. (2020). *Doing Fieldwork in a Pandemic*. Recuperado de <https://nwssdtpacuk.files.wordpress.com/2020/04/doing-fieldwork-in-a-pandemic2-google-docs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). *Construir hoy el futuro de la Educación*. Recuperado de <https://www.un.org/es/coronavirus/articulos/future-education-here>
- Rodríguez, J.M. (2004). Estructura semántica y análisis ideológico. *Filología y Lingüística*, 30 (2), 155-169.
- Rogers, C. (2007). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Seligman, M. (2014). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Zeta.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco (2014). *Estrategia a plazo medio*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231112>
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2020). *Informe ejecutivo. Proyecto Emergente de Educación Remota*. Recuperado de www.uam.mx
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2014). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la Acción Razonada y Acción Planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (coords.), *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 301-339). Madrid: Pearson Educación.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Zibechi, R. (2020). A las puertas de un nuevo orden mundial. En G. Agamben *et al.* (Coords.), *Sopa de Wuhan*. (pp. 113-118). S.l.: ASPO
- Zizek, S. (2020). El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill en Agamben, G. *et al.* (Coords.), *Sopa de Wuhan* (pp. 21-28). S.l.: ASPO.

Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria

NELLY LAGOS SAN MARTÍN*

Universidad del Bío-Bío – Chile

INGRID SANDOVAL SANDOVAL**

Escuela Dafne Zapata Rozas – Chile

Recibido el 02-06-20; evaluado el 18-07-21;

aceptado el 27-07-21

RESUMEN

HAPPY 8 a 12 es un programa creado en España que favorece la resolución de conflictos de manera asertiva. La finalidad de este artículo fue evaluar la efectividad de HAPPY 8-12 en Chile. El estudio se realizó a partir de un diseño cuasiexperimental con pre y post-test y grupo control, aplicándose Análisis de Varianza de Medidas Repetidas para determinar la efectividad del programa. Para evaluar se utilizó la escala de Evaluación de la Competencia Socio-Emocional (ECSE), a 197 estudiantes de educación primaria (3° a 6° año), de ellos 96 son hombres y 101 mujeres, sus edades fluctúan entre los 8 y 12 años. Los resultados evidencian modificaciones positivas en los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, lo cual permiten sostener que este programa ha sabido responder a una necesidad formativa existente en el sistema educativo chileno.

Palabras clave: educación socioemocional, resolución de conflictos, asertividad, educación primaria.

* Doctora en Investigación Educativa, académica de la Universidad del Bío-Bío, Sus líneas de investigación son la Ansiedad Escolar y la Formación del profesorado en el ámbito de la Orientación Escolar, es coordinadora del Grupo de Investigación de Desarrollo Emocional y Cognitivo para el Aprendizaje. <https://orcid.org/0000-0002-2029-5219>. Correo electrónico: nlagos@ubiobio.cl

** Psicóloga de profesión y Magíster en Educación por la Universidad del Bío-Bío, Actualmente trabaja en el DAEM de Diguillín, región de Ñuble, Chile como profesional de la escuela Dafne Zapata Rozas, Pemuco, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-7060-5986>. Correo electrónico: ingrid.karina@gmail.com



Development of emotional competencies in Chilean elementary school students through the HAPPY 8-12 Program

ABSTRACT

HAPPY 8 to 12 is a program created in Spain that encourages assertive conflict resolution. The purpose of this article was to evaluate the effectiveness of HAPPY 8-12 in Chile. The study was carried out from a quasi-experimental design with pre and post-test and control group, applying Analysis of Variance of Repeated Measures to determine the effectiveness of the program. The Socio-Emotional Competence Assessment (ECSE) scale was used to evaluate 197 primary school students (3rd to 6th year), of them 96 are men and 101 women, their ages fluctuate between 8 and 12 years. The results show positive modifications in the students belonging to the experimental group, which allows us to maintain that this program has been able to respond to an existing training need in the Chilean educational system.

Keywords: Socio-emotional education, conflict resolution, assertiveness, primary education.

Desenvolvimento de competências emocionais em alunos do ensino fundamental chileno por meio do Programa HAPPY 8-12

RESUMO

HAPPY 8 to 12 é um programa criado na Espanha que incentiva a resolução assertiva de conflitos. O objetivo deste artigo foi avaliar a eficácia de HAPPY 8-12 no Chile. O estudo foi realizado a partir de um delineamento quase experimental com pré e pós-teste e grupo controle, aplicando-se a Análise de Variância de Medidas Repetidas para determinar a eficácia do programa. A escala de Avaliação de Competência Socioemocional (ECSE) foi utilizada para avaliar 197 alunos do ensino fundamental (3º ao 6º ano), sendo 96 homens e 101 mulheres, com idades variando entre 8 e 12 anos. Os resultados mostram modificações positivas nos alunos pertencentes ao grupo experimental, o que nos permite afirmar que este programa tem sido capaz de responder a uma necessidade de formação existente no sistema educacional chileno.

Palavras-chave: educação socioemocional, resolução de conflitos, asertividade, educação primaria.

1. INTRODUCCIÓN

La literatura evidencia hoy la necesidad de incorporar variables socioemocionales y de bienestar en la educación de niños y niñas en la escuela. Estas acciones pueden ser solo eso —acciones puntuales— o a partir de la imple-

mentación de programas establecidos que sigan una secuencia de trabajo y busquen lograr unos objetivos concretos de educación emocional y social de estudiantes en la educación primaria (Filella, Perez-Escoda, Aguilló y Oriol, 2014; Méndez-Carrillo, Llavona, Espada y Orgilés, 2013; Lagos San Martín, González-Maciá, Vicent-Juan y Sanmartín, 2019; Milicic, Alcalay, Berger y Torreti, 2014; Monjas, 2012; Montoya-Castillo, Postigo-Zegarra y González, 2016).

Esta necesidad de incorporar acciones y estrategias estructuradas de educación socioemocional en los establecimientos educativos, viene dado por la posibilidad que ofrece la escuela en el desarrollo en las interacciones que no siempre se dan de manera asertiva. Muchas veces son las cifras de violencia surgidas en los centros educativos (Craig *et al.*, 2009; Gabarda, 2014) las generan este interés o esta necesidad.

Independiente de los motivos que llevan a incluir el desarrollo socioemocional en los centros educativos sus efectos siempre deben ser la incorporación de una nueva propuesta o la adaptación una de las ya existentes. Es por tanto que el objetivo de esta investigación es evaluar la efectividad del programa Happy 8-12 sobre competencias emocionales para favorecer habilidades de resolución de conflictos entre pares, en niños y niñas de educación básica de la provincia de Diguillín, en Chile.

2. MARCO TEÓRICO

Durante los últimos años, la evidencia científica ha relevado el desarrollo emocional en la vida diaria y la importancia que estas tienen en las funciones cognitivas (Damasio, 2012). Las conexiones neuronales que transmiten información de los centros emocionales a los centros cognitivos en el cerebro son más fuertes y más numerosas que las que transmiten información de los centros cognitivos a los emocionales.

Los estudios de Damasio (2012) demuestran la gran influencia que el sistema emocional tiene en las funciones cognitivas como, por ejemplo, en los procesos de atención, percepción y memoria, así como también la influencia que ejercen sobre los procesos de orden superior. Así, de acuerdo con Durlak y colaboradores (2011), la educación emocional de los estudiantes no solo es adecuada per se, sino también por su relación con variados indicadores sociales y académicos.

Por otro lado, se plantea que las emociones permiten dirigir el pensamiento para el desarrollo de habilidades socioefectivas (Immordino-Yang y Damasio, 2007). Las interacciones sociales, se basan necesariamente en un

sustrato emocional y por este motivo es conveniente que durante la infancia se aprendan estrategias que favorezcan la regulación emocional, ya que ello evitará la conducta reactiva a la que muchas veces recurren los niños y niñas en sus relaciones interpersonales (Garaigordobil, 2018).

En concreto, los estudios han sostenido que desarrollar habilidades sociales y emocionales desde las primeras edades, fortalece ambientes positivos y estimulantes en la niñez y la adolescencia (Greenberg *et al.*, 2003; Pérez y Filella, 2019), actuando como elemento intermediario de conflictos escolares y permite fomentar la conducta prosocial, así como también genera una disminución de la conducta disruptiva (Eisenberg, 2006; Jones, 2004).

En esta misma línea se observa que los participantes de procesos de programas de desarrollo socioemocional evidencian un aumento de la autoestima en el plano personal y una mejora del clima de aula en el plano social (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; Ros, Filella, Ribes y Pérez-Escoda, 2017), así como también desarrollan más habilidades de autoconciencia, de regulación y de autonomía emocional (Agulló, Filella, Soldevila y Ribes, 2011; Filella, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol, 2014) lo que redundará en la mejora de las competencias sociales.

Merchán, Bermejo y Gonzales (2014) establecen que la educación emocional debe realizarse a partir del desarrollo de competencias emocionales, desde un incremento de la inteligencia emocional y el modelamiento de las relaciones sociales y grados de amistad entre estudiantes, sobre todo de los cursos de niños de menor edad. Por su parte, Muñoz de Morales y Bisquerra (2013) señalan que los programas de educación socioemocional influyen positivamente en el ajuste y bienestar emocional, mejorando habilidades interpersonales como liderazgo, adaptabilidad y competencias sociales en los estudiantes.

Respecto de su estructura, se ha señalado que un proceso de aprendizaje socioemocional debiera incluir en primera instancia, el autoconocimiento, entendido como la capacidad para modular respuestas emocionales que facilitan el funcionamiento adaptativo (Gross y John, 2003; Keenan y Shaw, 2003; Silva, 2005) implicando para niños y adolescentes, beneficios tanto a nivel intrapersonal, relacionados con una superación psicológica, como a nivel interpersonal con una mejora en las relaciones interpersonales y de convivencia con el grupo de iguales, ya que permite un óptimo funcionamiento social, una mayor capacidad de autocontrol y un aumento del interés para el cambio social (Campos, Frankel y Camras, 2004; Davey, Day y Howells, 2005).

Teniendo en cuenta la importancia de la educación emocional como base para una solución adecuada de los conflictos, se han estado elaborando

programas de educación emocional y social, desde hace ya más de dos décadas (Bisquerra, 2005; Carpena, 2018; Garaigordobil, 2018; Steiner, 2013). Así la expresión «aprendizaje emocional y social» (ASE) iniciada y difundida por la asociación Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (citado en Cohen, 2006) es reconocida y valorada en todo el mundo.

Bajo este modelo se han diseñado e implementando programas que han demostrado numerosos beneficios y en muchos ámbitos del ser humano. La mayoría de ellos, favorecen la prevención de conflictos escolares, a partir de una disminución en los comportamientos agresivos y un fomento de la conducta prosocial (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Pérez-Escoda, Torrado, López-Cassà y Fernández, 2014).

En gran parte, estos programas han sido elaborados bajo la premisa de que los problemas que afectan a niños y adolescentes son provocados por falencias sociales y emocionales (Jadue, 2002). De acuerdo con diversos estudios (Berger, Alcalay, Torretti y Milicic, 2011; Humphrey, 2013), esta premisa trasciende el país de origen de CASEL y producto de los esfuerzos de quienes se sumaron a la iniciativa de difundir la importancia del desarrollo socioemocional, se comienzan a gestar y a implementar programas de similares características en muchas partes del mundo.

En todas estas propuestas y programas, se sostiene que la educación socioemocional es una de las necesidades más evidentes en las escuelas, debido principalmente a los altos índices de violencia observados en los centros educativos (Gabarda, 2014; Save the Children, 2015), los que justifican por sí mismos, la importancia de la formación educativa en este ámbito (Céspedes y Silva, 2013; Lecannelier, 2013; Pena, Extremera y Rey, 2016).

2.1. HAPPY 8-12. Un programa gamificado

Happy 8-12 (Rueda, Cabello, Filella y Vendrell, 2016) es un programa de educación emocional de tipo gamificado, porque traslada al ámbito educativo la lógica del juego, tiene por finalidad desarrollar las competencias emocionales que permitan la resolución asertiva de conflictos surgidos en el aula. Bajo este marco conceptual, la educación socioemocional es definida como el proceso a través del cual se aprende a reconocer y armonizar las emociones, se aprende a tomar decisiones ajustadas a la situación, se aprende a compartir con los pares mediante relaciones saludables (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Este programa ha sido elaborado en base a un marco conceptual derivado del grupo de investigación GROUPE fundado en España, el cual aborda

la educación emocional orientada a fomentar el desarrollo de competencias emocionales, las cuales se agrupan en cinco dimensiones definidas por Bisquerra (2005) en orden creciente como conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Las estrategias de regulación emocional propuestas en HAPPY 8-12 parten del modelo de James Gross, que plantea tres estrategias de regulación: la primera es el cambio de atención, la segunda es la reevaluación cognitiva y el tercero es el cambio del contexto.

Al respecto, es preciso detenerse en que educar en estas competencias, sobre todo en lo relativo al desarrollo de la regulación emocional, la cual es planteada como una variable relevante en el desarrollo cognitivo de niños y adolescentes (Eisenberg, 2006; Gross, 2007).

En este sentido, Happy 8-12 se basa en los principios de la psicología evolutiva, en las habilidades cognitivo-lingüísticas (describir, explicar, justificar y argumentar), defendida por Sánchez, Herrera y Rodríguez, (2020) y en el desarrollo de los estadios morales de Piaget y Kohlberg. De este modo, HAPPY 8-12 previene el acoso escolar y busca reducir los niveles de ansiedad escolar, fomentar las competencias emocionales, mejorar el clima de aula, elevar el rendimiento académico y favorecer una resolución asertiva de conflictos. Todo ello con la finalidad de impactar en el desarrollo integral del alumnado a partir de un proceso formativo que aborda todos los ámbitos.

Por lo señalado anteriormente es que se decide adaptar, aplicar y evaluar el programa HAPPY 8-12 que fomenta competencias socioemocionales en la resolución de conflictos escolares, en estudiantes de educación básica pertenecientes al sistema municipal de una provincia del centro-sur de Chile.

3. METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en un diseño cuasi experimental, (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para efectos de este estudio se utilizaron cursos completos e intactos tanto para la aplicación del programa (grupo experimental), como para contrastarla (grupo control), aplicándose una evaluación inicial (pretest) y una final (postest) a ambos grupos.

3.1. Participantes

Los participantes sumaron un total de 197 estudiantes de educación básica, de escuelas públicas de la provincia de Diguillín, en Chile, de ellos 96 son hombres y 101 mujeres (51,26% y 48,74% respectivamente). Todos los estu-

diantes cursaban de 3° a 6° año de educación básica, por lo que sus edades estaban comprendidas entre los 8 y los 12 años ($M=10$; $DE; 1.01$). El proceso de selección del centro educativo fue realizado por conveniencia, atendiendo al criterio de factibilidad. Por lo mismo, todos los estudiantes pertenecen a un centro educativo de un sector rural y costero, ubicado en el centro-sur de Chile. La selección del grupo experimental se realizó al azar, existiendo el compromiso de desarrollar el programa con el grupo control una vez finalizada la investigación.

3.2. Instrumento

Para medir las competencias emocionales, se utilizó la Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE, Repetto, Lozano, Fernández-Berrocal, Extremera, Mudarra y Morales, 2009), instrumento que consta de 38 ítems distribuidos en siete competencias definidas para este instrumento (autoconciencia, autorregulación emocional, regulación interpersonal, empatía, motivación, resolución de conflictos y trabajo en equipo). El ECSE tiene la modalidad de autoinforme, posible de responder en 30 minutos aproximadamente. Sus autores informan buenas propiedades psicométricas para la escala.

3.3. Procedimiento

Esta investigación consideró una fase en la que se recogió información de los estudiantes en términos de sus necesidades formativas. Luego, se realizó la adaptación del programa, siguiendo con una adecuación del lenguaje utilizado en el *software* y en el cuaderno del estudiante, para hacerlo más comprensible al español hablado en Chile. Este proceso consistió principalmente en la modificación de conceptos y frases representativas de la cultura chilena. También se hizo una adecuación de las sesiones de trabajo del programa HAPPY 8-12, reduciéndose algunas sesiones de trabajo para hacerlo más aplicable al contexto chileno, en términos del tiempo de duración de las sesiones de trabajo del programa original.

Seguidamente, se consultó la factibilidad de implementación en los centros educativos, se obtuvo la firma de los consentimientos informados dirigidos a los padres, se aplicó el pretest (instrumento ECSE) al grupo experimental y al grupo control, luego se implementó el programa y finalmente se aplicó el postest, (instrumento ECSE) en ambos grupos para determinar si hubo diferencias en las puntuaciones.

Cabe precisar que la implementación del programa no se vio afectada por la pandemia, ya que se implementó justo antes de las restricciones de confinamiento por la pandemia COVID-19.

3.4. Consideraciones éticas

Antes de llevar a cabo el estudio con los niños, se pidió a los padres la firma de un consentimiento informado, en el que se aseguró la confidencialidad en el tratamiento de la información y el anonimato.

3.5. Análisis de datos

Para evaluar si existe cambio temporal en las dimensiones de la escala ECSE, se realizó un análisis de Varianza de Medidas Repetidas, y se consideró los dos períodos fijados para ello (inicio y final de la intervención).

4. RESULTADOS

Los resultados serán explicados en función de estadísticas descriptivas para cada dimensión, incluyendo media, desviaciones estándar, además de una tabla de clasificación en base a los rangos de dominio y de los análisis de varianza de medidas repetidas realizados a partir del instrumento de medición ECSE.

4.1. Estadísticas descriptivas para cada dimensión

En la tabla 1 es posible observar que las puntuaciones iniciales son ligeramente superiores en el grupo control respecto del grupo experimental. Pudiendo agregarse además que todas las dimensiones evaluadas en el grupo experimental sufren modificaciones positivas, las que pueden atribuirse a la implementación del programa HAPPY 8-12, y las del grupo control disminuyen también en todas estas dimensiones.

Otro aspecto destacable es que hay dimensiones como autorregulación emocional, empatía y resolución de conflictos en que las puntuaciones finales del grupo en que se implementó el programa (grupo experimental) son superiores a las obtenidas por el grupo que no fue parte de la implementación (grupo control), ello pese a la condición contraria en las que se encontraban al inicio. Del mismo modo, puede indicarse que las dimensiones autorregulación emocional, regulación interpersonal y empatía son las variables que más aumentaron en el grupo experimental, mostrando un incremento de hasta 4,1 puntos porcentuales.

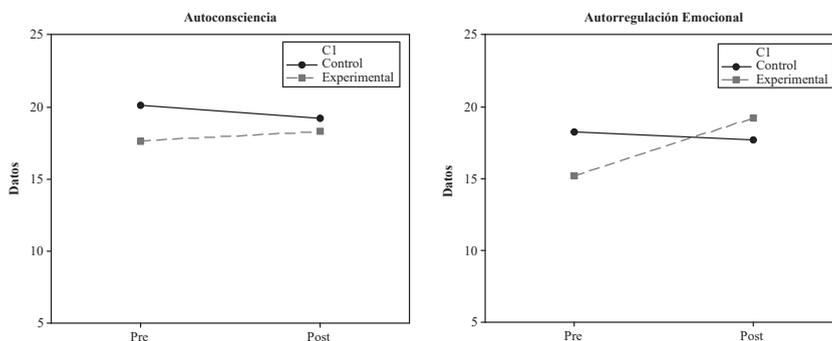
Tabla 1. Medias por dimensiones: grupo experimental y control

Dimensión	Pre		Pos	
	Media	D.E.	Media	D.E.
Autoconciencia	C: 20,1 E: 17,6	C: 4,5 E: 5,1	C: 19,2 E: 18,3	C: 4,5 E: 4,8
Autorregulación emocional	C: 18,2 E: 15,2	C: 4,7 E: 3,9	C: 17,6 E: 19,2	C: 4,2 E: 3,5
Regulación interpersonal	C: 22,9 E: 17,6	C: 5,8 E: 5,5	C: 21,7 E: 21,4	C: 5,3 E: 4,2
Empatía	C: 21,0 E: 18,4	C: 5,0 E: 4,7	C: 21,0 E: 22,5	C: 5,0 E: 4,2
Motivación	C: 23,5 E: 20,0	C: 5,5 E: 6,0	C: 23,2 E: 21,6	C: 5,1 E: 5,3
Resolución de conflicto	C: 17,7 E: 14,1	C: 4,6 E: 4,3	C: 16,8 E: 17,5	C: 4,6 E: 3,6
(7) Trabajo en equipo	C: 20,2 E: 17,2	C: 4,3 E: 5,3	C: 19,6 E: 18,0	C: 4,0 E: 4,5

C: Grupo control; E: Grupo experimental

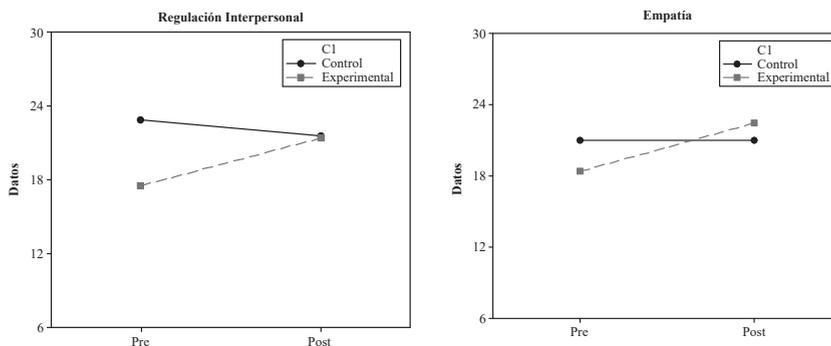
Las medidas de resumen para la escala ECSE se muestran en la figura 1 para autoconciencia y autorregulación emocional, donde la puntuación disminuye en el grupo denominado control y aumenta en el grupo denominado experimental; incluso el grupo experimental además de aumentar, supera al grupo control en esta dimensión. En ambos casos se observa que los alumnos están en un nivel de Dominio eficaz respectivamente.

Figura 1. Autoconciencia y autorregulación emocional, grupo control y experimental x pre y postest



Respecto a la regulación interpersonal y a la empatía (figura 2), en ambas dimensiones se observa que el grupo experimental avanza desde una categoría de Dominio Promedio hasta un nivel de dominio eficaz, y en la segunda el grupo experimental obtiene una media mayor que la del grupo control.

Figura 2. Regulación interpersonal y empatía, grupo control y experimental x pre y postest

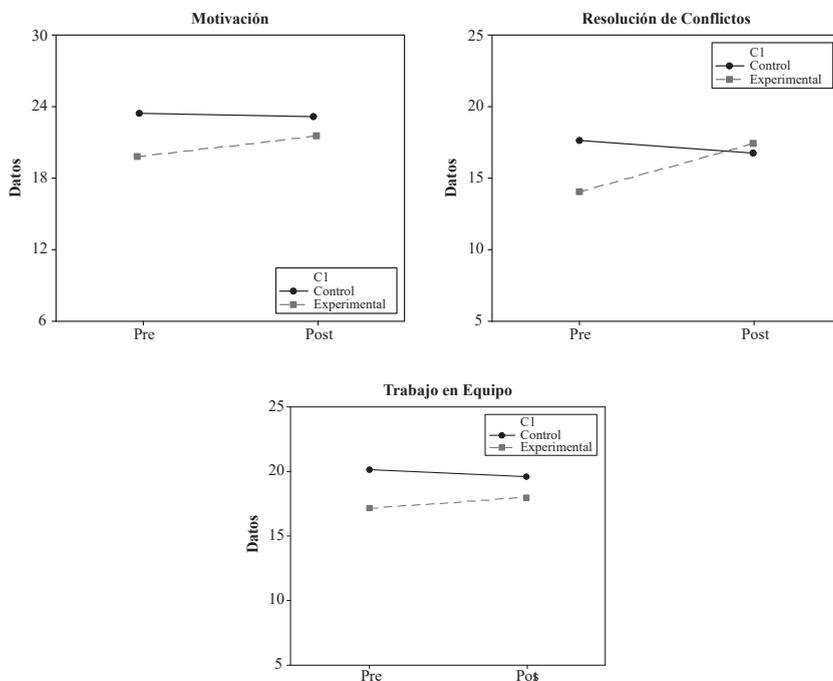


En las tres últimas dimensiones (figura 3), el grupo experimental tiene un aumento en sus puntuaciones, destacándose el segundo que pasa de un nivel de Dominio Promedio a un dominio Eficaz. En la resolución de conflictos, el grupo experimental termina superando en promedio al grupo control para el postest.

En la tabla 2 es posible observar la distribución de los estudiantes de acuerdo a la clasificación que se les da a partir del puntaje obtenido en cada una de las dimensiones:

- I. Autoconsciencia: La evolución del grupo control muestra porcentajes muy similares y que no son importantes dentro de las categorías; mientras que la evolución del grupo experimental muestra un avance desde el grupo «Eficaz» al grupo «Muy eficaz».
- II. Autorregulación emocional: La evolución del grupo control muestra una baja en la clasificación pasando de un 39% de «Muy eficaz» en el pre a un 40% de «Eficaz» en el pos. El grupo experimental sufre un cambio abultado, pasando de un 52% a un 84% de los alumnos, considerando «Eficaz» junto a «Muy eficaz».

Figura 3. Motivación, resolución de conflictos escolares y trabajo en equipo, grupo control y experimental x pre y postest



- III. Regulación interpersonal: La evolución del grupo control muestra una baja en la clasificación pasando de un 47% de «Muy eficaz» en el pre, a un 43% de «Eficaz» en el pos. El grupo experimental sufre un cambio abultado, pasando de un 52% a un 79% de los alumnos, considerando «Eficaz» junto a «Muy eficaz».
- IV. Empatía: Para esta dimensión, se produce en el grupo control una disminución del grupo «Eficaz», siendo distribuido entre «Promedio» y «Muy eficaz». El grupo experimental, por su parte, sufre un aumento sustancial, pasando de un 50% a un 88%, considerando «Eficaz» junto a «Muy eficaz».
- V. Motivación: Los porcentajes del grupo control no sufren alteraciones abultadas. Para el grupo experimental, el grupo «Eficaz» aumenta en un 6% y el grupo «Muy eficaz» en un 8%.

VI. Resolución de conflictos: Se produce una baja en las categorías de los alumnos para el grupo control. Para el grupo experimental, se produce un avance pasando de un 42% de «Dominio Promedio» en el pre, a un 44% clasificado como «Eficaz» en el postest.

VII. Trabajo en equipo: Los porcentajes del grupo control se mantienen sin cambios sustanciales. Para el grupo experimental, hay un aumento del 8% de estudiantes en el grupo «Eficaz» y de un 2% en el grupo «Muy eficaz».

Tabla 2. Distribución de alumnos por categoría

Dimensión	Grupo	Pre				Pos			
		1	2	3	4	1	2	3	4
Autoconciencia	Control	4%	14%	31%	51%	4%	16%	33%	47%
	Experimental	8%	19%	40%	33%	6%	23%	31%	40%
Autorregulación emocional	Control	4%	24%	33%	39%	2%	29%	40%	29%
	Experimental	13%	35%	46%	6%	2%	14%	42%	42%
Regulación interpersonal	Control	6%	12%	35%	47%	6%	14%	43%	37%
	Experimental	19%	29%	42%	10%	2%	19%	52%	27%
Empatía	Control	6%	20%	54%	20%	2%	33%	37%	28%
	Experimental	10%	40%	42%	8%	2%	10%	53%	35%
Motivación	Control	6%	10%	33%	51%	2%	18%	33%	47%
	Experimental	12%	27%	38%	23%	6%	19%	44%	31%
Resolución de conflictos	Control	8%	22%	41%	29%	10%	31%	37%	22%
	Experimental	21%	42%	29%	8%	4%	27%	46%	23%
Trabajo en equipo	Control	4%	8%	37%	51%	2%	14%	31%	53%
	Experimental	10%	25%	34%	31%	6%	19%	42%	33%

1: Deficiente – 2: Dominio promedio – 3: Eficaz – 4: Muy eficaz

4.2. Análisis de varianza de medidas repetidas para la escala de medición ECSE

Para evaluar si existe cambio temporal en las dimensiones de la escala ECSE, se ha realizado un análisis de varianza de medidas repetidas, el cual considera los dos períodos estudiados además de los grupos comparativos. Los resultados indican estabilidad temporal en las dimensiones de autoconciencia ($F(1,95) = 0,72$, $p = ,72$), motivación ($F(1,95) = 2,30$, $p = ,13$) y trabajo en

equipo ($F(1,95) = 0,21, p = ,65$); por otro lado, existe evidencia de cambio en autorregulación emocional, regulación Interpersonal, empatía y resolución de conflictos (todos $p = ,00^{***}$). En todas las dimensiones existen cambios simultáneos dado el grupo al que pertenecen y la etapa en la que fueron evaluados, teniendo mayor fuerza las dimensiones de autorregulación emocional, regulación interpersonal, empatía y resolución de conflictos.

Tabla 3. Resultado del análisis de varianza de medidas repetidas

Dimensión	Estadígrafo F		
	Pre/Post	Grupos	Ambos
Autoconciencia	0,13	3,47	4,78*
Autorregulación emocional	33,5***	0,96	61,92***
Regulación interpersonal	14,0***	7,68**	53,04***
Empatía	36,4***	0,44	37,14***
Motivación	2,30	6,15*	4,72*
Resolución de conflictos	13,1***	3,28	37,74***
Trabajo en equipo	0,21	7,08**	4,52*

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

5. DISCUSIÓN

Los datos indican que todas las dimensiones medidas en el grupo experimental resultaron favorecidas, siendo las dimensiones de autorregulación emocional, regulación interpersonal, empatía y resolución de conflictos, las más fortalecidas por el programa HAPPY 8-12. Dato que resulta importante de destacar debido a la relevancia que estas dimensiones tienen sobre la regulación del funcionamiento humano.

Estos resultados concuerdan con los informados por los autores del programa, en los que se plantea una mejora de las competencias emocionales, especialmente de la escala de regulación emocional, escala que muestra un cambio significativo de gran magnitud. El estudio aludido, ha sido desarrollado en España, con una muestra de estudiantes de educación primaria (Cabello-Cuenca, Pérez-Escoda, Ros-Morente y Filella, 2019) y en sus conclusiones se declara que la formación en competencias emocionales en educación primaria no solo potencia el desarrollo de dichas competencias, sino que también, ayuda a disminuir la ansiedad, mejora el clima escolar y favorece el aprendizaje académico (Agulló, Filella, Soldevila y Ribes, 2011; Blair y Raver, 2015; López-Cassà y Pérez-Escoda, 2010).

Por lo mismo, y considerando los resultados de este estudio en Chile, en que se comprueba la efectividad del programa en las competencias socioemocionales valuadas, es que se recomienda expandir el trabajo en estos ámbitos de formación para adolescentes (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Filella, Pérez, Cabello, y Ros-Morente, 2016; Pena, Extremera y Rey, 2016; Rueda, Cabello, Filella y Vendrell, 2016) y así verificar si esta u otra propuesta promueven cambios positivos en ellos o en otros niños chilenos.

6. CONCLUSIONES

La educación socioemocional necesita de un espacio curricular en la escuela, ya que, de no incorporar un programa educativo, las variables del ámbito socioemocional no se fortalecen, por lo que se estima importante su integración en el sistema educativo. Por lo mismo se puede indicar la relevancia de ofrecer una formación integral, gradual y sistemática en el área socioemocional, que entregue las herramientas apropiadas para que los alumnos se desenvuelvan mejor con sus pares.

Estos antecedentes permiten además proyectar el programa HAPPY 8-12, como una propuesta interesante de valorar y reconsiderar, por lo que se espera contar con nuevas experimentaciones en la que se cuente con una muestra más amplia de estudiantes y así corroborar los resultados obtenidos en este trabajo.

Finalmente, se estima que el desarrollo de esta propuesta atendió a una necesidad presente en los estudiantes chilenos, fortaleciendo una dimensión, que ha comenzado a valorarse recientemente en Chile, estimándose que debido a esta necesidad se obtendría estos resultados tan auspiciosos. También puede indicarse que el Programa HAPPY 8-12 tiene potencial para el desarrollo de esta área en estudiantes chilenos de educación primaria, datos que permiten sostener que este programa resulta relevante de implementar en el contexto chileno.

Agradecimientos

Este estudio fue financiado por proyecto FONDECYT 11160040 de ANID, Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló, M.J., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A. y Milicic, N. (2011). Socio-emotional Well-Being and Academic Achievement: Evidence from a Multilevel Approach. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 24(2), 1-8. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>
- Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Praxis.
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: SÍNTESIS.
- Blair, C. y Raver, C (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M. y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Cabello-Cuenca, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A. y Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 y happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53-66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Campos, J., Frankel, C. y Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Carpena, A. (2018). *Educación socioemocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos y de reflexión*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Céspedes, A. y Silva, G. (Eds.) (2013). *Las emociones van a la escuela. El corazón también aprende*. Santiago, Chile: Calpe & Abyla.
- Cloud9world Chile (2009-2019). *Programa de Habilidades Socioemocionales #1 en USA*. Recuperado de <https://cloud9worldchile.com/>
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and wellbeing. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-307. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2019). *Core SEL Competencies*. Recuperado de <https://casel.org/core-competencies/>

- Damasio, A. R. (2012). *Y el cerebro construyó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.
- Davey, L., Day, A. y Howells, K. (2005). Anger, over-control and serious violent offending. *Aggression and Violent Behavior, 10*, 624-635. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2004.12.002>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N. (2006) Emotion, Regulation and Moral Development. *The Annual Review Psychology, 51*, 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research, 4*(1), 16-27.
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, A. y Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14*(3), 582-601. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- Filella, G., Perez-Escoda, N, Aguilló, M. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación, 26*, 125-147. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Gabarda, V. (2014). Bullying en el aula: Aprende qué tipos de bullying existen, cuáles son los factores de riesgo y cómo detectarlo. *Universidad Internacional de Valencia, 1*(10), 8-11.
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado, 5*(8), 107-127.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 224-237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. Nueva York: Guilford Press.

- Gross, J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 26, 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hernández-Sampieri, R. y Fernández- Collado, C. y Bapstista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc.GrawHill.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. Londres: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446288603>
- Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. R. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain & Education*, 1, 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*, 28, 193-204. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100012>
- Jones, K. (2004). *Fear of emotions. Simulation & Gaming*, 35, 454-460. <https://doi.org/10.1177/1046878104269893>
- Keenan, K. y Shaw, D. S. (2003). Exploring the etiology of antisocial behavior in the first years of life. En Lahey, B.B., Moffitt, T.E., Caspi, A. (eds.), *Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency* (pp. 153-181). Nueva York: The Guilford Press.
- Lagos San Martín, N., González-Maciá, C., Vicent-Juan, M. y Sanmartín, R. (2019). *Programa GBI: Una guía para el bienestar interno. Programa de fortalecimiento psicológico para niños de 8 a 12 años*. Chillán: Ediciones UBB
- Lecannelier, F. (2013) Apego y aprendizaje socioemocional: el «elefante en la habitación» de la educación parvularia. En A. Céspedes, A y G, Silva (eds.), *Las emociones van a la escuela. El corazón también aprende* (pp. 103-131). Santiago, Chile: Calpe & Abyla.
- López Cassá, E. y Pérez-Escoda, N. (2010). *Les competències emocionals a l'alumnat de primària*. Comunicació presentada en les VI Jornades d'Educació Emocional: «Emocions positives i benestar».
- Méndez-Carrillo, F. J., Llavona, L. M., Espada, J. P. y Orgilés, M. (2013). *Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Madrid: Pirámide.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torreti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Madrid: Pirámide.

- Monjas, M. I. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) Para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE
- Montoya-Castillo, I., Postigo-Zegarra, S. y González, R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes. PREDEMA. De la emoción al sentido*. Madrid: Pirámide.
- Merchán, I., Bermejo, M y González, J. (2014). Eficacia de un programa de educación emocional en educación primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30>
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *EduPsykhé Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 3-22.
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Revista Padres y Maestros*, 368, 6-10. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.001>
- Pérez-Escoda, N., Torrado, M., López-Cassà, E. y Fernández, M. (2014). *Competencias emocionales y ansiedad en la educación primaria*. I Congreso Internacional de Educación Emocional (X Jornadas de Educación Emocional), Barcelona, 4-6 abril.
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44 <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R. y Alegre, A. (2012). Developing the emotional competence of teacher and pupils in school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(10), 1183-1208.
- Repetto, E., Lozano, S., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Mudarra, M.J. y Morales, E. (2009) (dirs.), *Formación en competencias socioemocionales. Libro del Formador y Libro del Alumno*. Madrid: La Muralla.
- Ros, M., Filella, G., Ribes, R y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Rueda, p., Cabello, E., Filella, G. y Vendrell, M.C. (2016). El programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 153-166. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.011>
- Sánchez, I., Herrera, E. y Rodríguez, C. (2020). Eficacia de resolución colaborativa de problemas en el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas

- y en el rendimiento académico en física. *Formación universitaria*, 13(6), 191-204. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000600191>
- Save the Children (2015). *Violencia contra la infancia, hacia una Estrategia Integral*. Madrid. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/publicaciones/violencia-contra-la-infanciahacia-una-estrategia-integral>
- Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 43(3), 201-209 <https://doi.org/10.4067/S0717-92272005000300004>
- Steiner, C. (2013). *Educación emocional*. Sevilla: Editorial Jeder.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.

Problemas históricos: análisis en torno a la ausencia de las mujeres y su historia en los currículos de Chile y Perú

JESÚS MAROLLA GAJARDO*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación– Chile

NICOL GUTIÉRREZ**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación– Chile

NICOLE FUENTES***

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación– Chile

Recibido el 11-06-21; evaluado el 15-07-21;
aceptado el 11-08-21

RESUMEN

El presente artículo denota un problema socialmente relevante que tiene relación con la ausencia de las mujeres y su historia en las construcciones curriculares oficiales de Chile y Perú. El método seguido se relaciona con los postulados de la literacidad crítica, adaptando preguntas conductoras para la construcción de categorías de análisis y pesquisa documental. Entre las principales conclusiones

* Doctor en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile (UMCE). Profesor e investigador en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile (UMCE). <https://orcid.org/0000-0001-6215-0010>. Correo electrónico: jesus.marolla@umce.cl

** Profesora y licenciada en Historia, Geografía y Educación cívica, con mención en Historia por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Actualmente se desempeña en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en el equipo de investigación sobre género y didáctica de las ciencias sociales. Su área de interés es la historia y educación con perspectiva de género interseccional. Investigaciones en: Propuesta curricular en enfoque de género interseccional, desde 1° Medio a 4° Medio: Mujeres y disidencias invisibilizadas en la historia oficial. <https://orcid.org/0000-0001-6808-3517>. Correo electrónico: ngutierrezghio@gmail.com

*** Profesora y licenciada en Historia, Geografía y Educación cívica, con mención en Historia por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Actualmente se desempeña en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en el equipo de investigación sobre género y didáctica de las ciencias sociales. Su área de interés es la historia y educación con perspectiva de género interseccional. Investigaciones en: Propuesta curricular en enfoque de género interseccional, desde 1° Medio a 4° Medio: Mujeres y disidencias invisibilizadas en la historia oficial. <https://orcid.org/0000-0001-9020-600X>. Correo electrónico: nicolefuentes.s98@gmail.com



se puede afirmar que ambos currículos, desde perspectivas comparadas, no plantean ni ofrecen espacios suficientes para la inclusión de las mujeres y su historia. Además, la construcción curricular se enmarca en perspectivas tradicionales que relevan el protagonismo de los hombres blancos con poder político, económico y/o bélico, donde las mujeres cuando son referidas, es realizado desde posiciones subordinadas y ligadas a planos domésticos y privados. Podemos plantear que, aunque se hacen visible a las mujeres en algunos espacios del currículo, tal presencia es mínima y se encuentra condiciona a las estructuras tradicionales dominantes.

Palabras clave: currículo, planes de estudios, participación de la mujer, género, didáctica.

Historical problems: analysis around the absence of women and their history in the curricula of Chile and Peru

ABSTRACT

This article denotes a socially relevant problem that is related to the absence of women and their history in the official curricular constructions of Chile and Peru. The method followed is related to the postulates of Critical Literacy, adapting leading questions for the construction of categories of analysis and documentary research. Among the main conclusions, it can be stated that both curricula, from comparative perspectives, do not propose or offer sufficient spaces for the inclusion of women and their history. In addition, the curriculum construction is framed in traditional perspectives that reveal the leadership of white men with political, economic and / or military power, where women, when they are referred, are carried out from subordinate positions and linked to the domestic and private. We can argue that although women are visible in some areas of the curriculum, such presence is minimal and is conditioned by the dominant traditional structures.

Keywords: curriculum, study plans, women's participation, gender, didactics.

Problemas históricos: uma análise em torno da ausência das mulheres e sua história nos currículos do Chile e do Peru

RESUMO

Este artigo denota um problema socialmente relevante que está relacionado com a ausência das mulheres e sua história nas construções curriculares oficiais do Chile e do Peru. O método seguido está relacionado com os postulados do Letramento Crítico, adaptando questões norteadoras para a construção de categorias de análise e pesquisa documental. Entre as principais conclusões, pode-se afirmar que ambos os currículos, do ponto de vista comparativo, não propõem ou oferecem espaços suficientes para a inclusão das mulheres e de sua história. Além disso, a construção curricular se enquadra em perspectivas tradicionais que revelam o protagonismo de homens brancos com poder político, econômico e / ou militar, onde as mulheres,

quando encaminhadas, são exercidas a partir de cargos subalternos e vinculados ao doméstico e privado. Podemos argumentar que embora as mulheres sejam visíveis em algumas áreas do currículo, tal presença é mínima e está condicionada pelas estruturas tradicionais dominantes.

Palavras-chave: currículo, planos de estudos, participação feminina, gênero, didática.

1. INTRODUCCIÓN

El currículum es una reproducción del sistema en el cual nos encontramos inmersos, por este motivo es que no podemos separarlo de la categoría de ideología, ya que responde a ella. Es decir, la enseñanza que se imparte a través de la escuela está cargada de ideología, desde el rol del docente hasta la misma escuela, la cual se replica en el sistema hegemónico en el cual vivimos (Apple, 1990; Apple y Beane, 2012).

Según Apple y Beane (2012) y Giroux (2018), existe una estructura predominante la cual trata de controlar y explicar los valores ideológicos, las relaciones de clases y las estructuras de poder social que se dan dentro de un país. Tal ejercicio de dominación se ejerce desde distintos espacios, siendo uno de ellos el escolar, como agrega Apple (1990):

los modos básicos por los que se organizan y controlan las instituciones, las gentes y los modos de producción, distribución y consumo— dominan la vida cultural. Esto incluye las prácticas cotidianas, como las escuelas, la enseñanza y los currículos que se encuentran en ellas (p. 12).

Para Apple (1990) y Bryant y Jary (2014), existe una superestructura que funciona de manera predominante y pretende reflejar objetividad y la norma social establecida, vinculando ello a las prácticas, contenidos, valores y dinámicas que ocurren en las aulas y las escuelas (Kincheloe y McLaren, 1994).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Currículum e ideología desde la perspectiva de género

Según Bourdieu y Passeron (2018), la escuela funciona como filtro para la proliferación de la sociedad jerárquica, donde tal proceso aparenta neutralidad en torno a la selección de los contenidos, las prácticas, las dinámicas y las relaciones que se establecen en el proceso educativo. El problema central se genera, siguiendo a Marolla (2015) y Pagès (2015), cuando se consideran a todos

por iguales. Esto provoca el establecimiento de marginaciones jerárquicas donde se favorece, en cierta manera, a quienes ya contaban con distintas habilidades y competencias, excluyendo de los procesos a quienes, por distintas razones como pertenencia socioeconómica, migrantes o género, no cuentan con tal tipo de formación oficial (Sant y Pagès, 2011).

De esa manera, el currículo se articula como un instrumento y un mecanismo de reproducción de los órdenes sociales existentes, manteniendo y reproduciendo las desigualdades por razones de clase, etnia y género (Kincheloe y McLaren, 1994; Marolla, Díaz y Rabuco, 2020).

El currículo genera una priorización que se organiza desde el poder y las estructuras dominantes, por sobre las corrientes democratizadoras y la igualdad de los y las actrices que forman parte del proceso educativo (Aubert, Fisas, Valls y Duque, 2004; Banks, 2008; Crocco, 2010). No se puede desconocer, como afirman Lomas (2002), Ródenas (2015) y Steinberg y Talburt (2005), que el currículo se manifiesta como un sistema de creencias, actitudes e instituciones inconscientes, donde se determina la valía intrínseca de las personas de acuerdo con los roles predeterminados por razones de sexo-género tradicionales.

En este sentido, para analizar currículum y género, es necesario comprender cómo se entiende el concepto de género dentro de nuestro contexto. Según Lamas (1986) el género no es lo mismo que el sexo biológico, sino que puede ser descrito en base a las características femeninas y masculinas que se han definido desde la cultura de una sociedad y su proceso individual:

La educación constituye uno de los pilares clave en la transmisión de patrones culturales de género, pero también, de la transformación de ellos. Numerosos sectores intelectuales, políticos y sociales coinciden en asignar a la educación un papel clave para la superación de numerosos problemas marcados por el denominador común de la discriminación de género; desigual acceso de la mujer al mercado laboral, al poder, a la disponibilidad de recursos económicos. (Colás y Jiménez, 2006, p. 416).

La educación viene a ser un pilar fundamental para la transformación o la continuidad de ciertos patrones establecidos dentro de la sociedad, entendiendo los procesos educativos como entes transformadores o reproductores (Gómez, 2008; Miralles y Gómez, 2017). Según Solís y Pérez (2006) el currículo tiene la facultad de propiciar e incentivar cambios, sin embargo, a la misma vez pueden reproducir estereotipos y prácticas sexistas.

Según Blaise (2009) y Rodríguez y Peña (2005) el profesorado se toma como agente activo, ya que, al no encontrarse el género de una manera explícita

como contenido relevante en el currículum escolar, son los y las docentes quienes de forma consciente e inconsciente deciden incluir temas como el género, roles e incluso estereotipos. Valenzuela y Velásquez (2020) mencionan que es un problema incluir el género desde las perspectivas del profesorado, ya que se podría provocar la omisión y difusión de las ideas sexistas (Blaise, 2009; Rodríguez y Peña, 2005). Como mencionan Viotti y Del Valle (2013) el currículum puede reproducir estereotipos que históricamente han ligado al hombre como protagonista en desmedro de las mujeres y el género como actrices secundarias sin relevancia. Marolla (2019) afirma que:

aspectos como el currículum, los libros y el quehacer docente están marcados por las estructuras patriarcales que han excluido la diversidad, los problemas y las historias de las mujeres. Aún tenemos la tarea pendiente de poder develar y comprender las estructuras bajo las cuales se incluyen, se trabajan y se problematizan a las mujeres en la historia. (p. 125)

Desde las configuraciones del currículum, las escuelas incluyen un código de género donde los mensajes sobre la masculinidad y la femineidad se encuentran contenidos en una multiplicidad de prácticas escolares en relación con las dinámicas de género tradicionales (Fernández Valencia, 2004; Marolla, 2019). En este contexto, como afirman Miralles y Gómez (2017), el currículum de historia y ciencias sociales ha excluido, tradicionalmente, a las diversidades de género. Bauman (2015), dice que todo lo anterior se enmarca en las nuevas lógicas del capitalismo, donde se han producido y reproducido renovadas invisibilidades sociales y precariedades socioeconómicas.

Para Blaise (2009) el currículum y las perspectivas de género se enmarcan en la perpetuación del *statu quo*, jugando un papel fundamental en la producción y la reproducción de las prácticas y los saberes desde el papel de los hombres como protagonistas y constructores de la historia. Por ello, los procesos educativos desde el currículum actúan como un mecanismo regulador de las jerarquías sociales, de los discursos que se difunden y de las estructuras desiguales por género que se han perpetuado en la sociedad (Ortega-Sánchez, Marolla y Heras, 2020; Sant y Pagès, 2011).

Para Hess (2002) es fundamental reformular el currículum desde perspectivas de género, propiciando la reflexión sobre las problemáticas que han generado opresión, discriminación y desigualdad. Para la autora, la inclusión para la transformación promueve que las y los estudiantes se apropien desde la reflexión sobre tales problemáticas, y así, deliberen soluciones alternativas a fin de combatir las desigualdades y los mecanismos bajo los cuales se producen y se reproducen. Lomas (2002) y Luque y Rodríguez (2015) agregan que

el currículo y el discurso histórico contenido en ello, contribuye a que las y los estudiantes se identifiquen con una historia cercana que reconoce sus problemáticas.

Siguiendo a Crocco (2019), el currículo debería proporcionar un marco útil para la visibilización de las mujeres, sus problemáticas y su historia desde perspectivas de género. Thornton (2015), al respecto, afirma que asistimos a una sociedad diversa y multicultural, por lo que el currículo debería estar organizado en base al reconocimiento y la visibilidad de todos aquellos y aquellas que han estado marginadas e invisibilizadas tradicionalmente. Lomas (2002) y Luque y Rodríguez (2015) comentan que los explotados, los oprimidos, los y las marginadas y las mujeres como las disidencias de sexo-género, no han formado parte de las programaciones oficiales en detrimento del protagonismo masculino blanco con poder.

Lomas (2002) plantea que la organización del currículo de historia y ciencias sociales obedece a aspectos definidos por las estructuras dominantes con la finalidad de conservar las instituciones existentes, legitimar las distintas formas de dominio y justificar el orden social (Butler, 2016). Por ello existe un estricto control y selección de quiénes son los protagonistas de la historia y cuáles son los roles y los valores que se transmiten (Marolla, 2019).

Como afirman Steinberg y Talburt (2005), la perspectiva que ofrece el currículo se presenta de manera distorsionada respecto a las mujeres y su historia, evidenciando un personaje ligado a los ámbitos privados y domésticos sin mayor participación social, a diferencia de los hombres, quienes se muestran desde los espacios públicos, intelectuales, económicos y bélicos, siendo protagonistas de los relatos, perpetuando las pautas androcéntricas y desiguales que han existido de manera tradicional en la sociedad.

El presente estudio, se centra en un análisis de la construcción curricular desde la inclusión de las mujeres y su historia. Para ello, se consideran los currículos de historia y ciencias sociales de Chile y Perú. Se contrastarán los resultados con investigaciones previas (Marolla, 2015, 2019, Ortega *et al.*, 2020) que han trabajado en torno a la presencia y ausencia en el currículo de contenidos sobre las mujeres como protagonistas.

3. METODOLOGÍA

Para proceder con la pesquisa documental, se utilizaron los documentos curriculares de historia y ciencias sociales de Chile, comprendidos entre los años 2015 y 2021 y para los cursos séptimo básico a segundo medio. Para el caso de Perú, se utilizó el currículo de historia y ciencias sociales entre los años

comprendidos de 2016 y 2021, contando con los cursos de primer grado de secundaria y quinto grado de secundaria. Se entenderá la pesquisa documental bajo los lineamientos del análisis documental (Cohen, Manion y Morrison, 2007). Tal estrategia busca describir y representar documentos de manera unificados y sistemáticos a fin de facilitar su interpretación. Los objetivos planteados para el estudio fueron:

- a. Analizar comparativamente los currículos de Chile y de Perú desde la inclusión y la ausencia de las mujeres y su historia.
- b. Comprender los espacios y las ventajas de la inclusión de las mujeres desde perspectivas de género en el currículo de Chile y de Perú.

La literacidad crítica nos colabora en herramientas de análisis y reflexión sobre el contenido de los programas y las ideologías que pretenden transmitir. Así podemos, desde tales perspectivas, realizar una lectura de las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas (Tosar, 2018). Las categorías establecidas desde la literacidad crítica fueron: a) ¿Quiénes están representando? ¿Cómo se representan las mujeres y su historia? ¿Qué voces faltan? ¿Qué se podría implementar/reformar el texto?

Para realizar el análisis en torno a los documentos desde la inclusión/exclusión de las mujeres y su historia, como desde las perspectivas de género, se consideraron algunas herramientas de pesquisa desde la literacidad crítica (Tosar, 2018), con el fin de adaptar ellas para la elaboración de preguntas y categorías propias. Las preguntas de estudio planteadas fueron:

- a. ¿cómo se representan las mujeres y su historia en los programas?
- b. ¿quiénes protagonizan el discurso histórico en el currículo?
- c. ¿desde qué perspectivas se incluyen a quienes protagonizan los programas?
- d. ¿qué voces y personajes históricos se encuentran ausentes en el currículo?

3.1. Análisis curricular de Chile desde la inclusión de las mujeres y su historia

A continuación, se analizará el currículum de séptimo de primaria a segundo de secundaria, enfocando el estudio en los objetivos de aprendizajes e indicadores, los cuales hemos separado en cuatro categorías: objetivos de aprendizaje de roles de género; objetivo de aprendizaje en relación con la mujer como tal;

indicadores que mencionan rol de género; indicadores que mencionan a la mujer. Se debe tener en cuenta que de séptimo a segundo medio son 96 OA (objetivos de aprendizaje). La siguiente tabla muestra los resultados del análisis:

Tabla 1. Análisis del currículo chileno

Cursos	OA	OA y género	OA y mujer	Indicadores género	Indicadores mujer
Séptimo	24	2	0	2	0
Octavo	22	1	0	1	1
Primero secundaria	25	1	0	2	2
Segundo secundaria	25	1	1	1	3

Fuente: elaboración propia a partir de MINEDUC (2015).

Con un total de 96 objetivos de aprendizaje de séptimo de primaria a segundo de secundaria, 5 tienen temática de género, solo 1 tiene un objetivo de aprendizaje que mencione a la mujer como tal. En relación con los indicadores, 6 hacen mención al género, por ende, hay un objetivo en relación al género el cual no tiene un indicador asignado para evaluar este tema. Por último, existen 6 indicadores que mencionan a la mujer, pero solo existe un objetivo de aprendizaje en relación con sus acciones históricas.

De 96 objetivos de aprendizaje solo el 5,2% está destinado a género; el 1% está destinado a la temática de la mujer, es decir, que se menciona la palabra mujer en el objetivo. Con relación a los indicadores que se encuentran dentro de los objetivos de aprendizaje, solo el 6,2% mencionan género y mujer.

Dado al análisis anterior, se puede mencionar que el currículum se enmarca en perspectiva patriarcales y androcéntricas, donde los objetivos destinados a género y mujer no alcanzan el 10% al igual que los indicadores. Sumados entre sí, solo el 12,4% mencionan estas categorías como aspectos que podrían trabajarse en el aula. Se debe considerar que tales objetivos e indicadores no condicionan la práctica docente, siendo facultad del profesorado la elección de ellos.

Además, se evidencia otro problema y es que tanto los objetivos como los indicadores en su mayoría al hablar de género y mujer, remite estas categorías netamente a los roles de género dentro de la historia, por ejemplo, en el curso octavo, OA11:

Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado (por ejemplo, encomienda y mita), los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros. (MINEDUC, 2015).

En este objetivo, se puede ver claramente que el género se usa solo para analizar los roles tanto femeninos como masculinos que se cumplían dentro de la historia, sin profundizar más allá en estos temas. Es decir, solo se utiliza al género encasillado en lo femenino o masculino y cuál era el rol que se les designaba en la sociedad. Cabe destacar que, al hablar de roles, se realiza desde la concepción tradicional de lo que son los «roles femeninos y masculinos» pensando en una sociedad tradicional y binaria. No se consideran, por ejemplo, las perspectivas de las teorías de género y la discusión sobre la deconstrucción de los géneros como constructo de poder político-social que se ha instaurado con fines de normalización y jerarquización social (Butler, 2016; Foucault, 1976).

Se destaca que, si tal objetivo no se enmarca en las finalidades que está trabajando el profesorado, puede ser suprimido en detrimento de un discurso histórico que releve a los hombres como protagonistas de los relatos, ya que la mayor parte de los objetivos así lo propone.

A su vez, el único objetivo de aprendizaje que menciona a la mujer está en segundo de secundaria en la unidad 1:

Evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas, a mediados de siglo XX, contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena, considerando la incorporación de las mujeres a la ciudadanía política, el empoderamiento de la clase media y de la clase obrera, y el creciente acceso a la radio, el cine, el deporte, entre otros. (MINEDUC, 2015).

Cabe destacar que no es un objetivo propio sobre la participación de las mujeres en la historia, las mujeres y su historia y sus problemas. Al contrario, es un objetivo compuesto que propone la integración de distintos actores y actrices sociales, entre ellos las mujeres, como un anexo a la acción y protagonismo masculino en distintas esferas y espacios sociales. En efecto, la integración de la mujer al objetivo de aprendizaje es realizada para un hecho específico el cual tiene relación con la incorporación a la ciudadanía política, no profundizando más allá de esa mención en conjunto a los demás actores y actrices político-social.

Siguiendo con la idea anterior, podemos mencionar que el currículum no considera la importancia de las mujeres en la historia ni a las mujeres y su historia en los distintos procesos históricos. Al analizar los objetivos se evidencia que las menciones al género y a la mujer, son para hechos específicos, tales como hablar de lo femenino y masculino, el ideal de belleza, o la incorporación de la mujer al sufragio o al mundo laboral. Sin embargo, se considera a las mujeres y su historia de manera anexa a una estructura oficial marcada por

las acciones de los hombres blancos con algún tipo de poder, sea económico, militar o político.

Podemos definir que el currículo se enmarca en perspectivas tradicionales de la historiografía, incluyendo gran cantidad de fechas y acciones factuales, que en general, están protagonizadas por hombres con poder. Es más, cuando no se particularizan a los hombres de manera individual, se mencionan procesos con cuasi-personajes, como «los obreros», «los proletarios», «los burgueses», entre otros colectivos masculinizados.

En definitiva, solo 6 de 96 objetivos de aprendizaje hacen relación a la mujer o al género desde un enfoque tradicional donde los conductores del proceso histórico y de las acciones que se relatan, son masculinos. Tales cifras solo muestran un problema estructural de nuestra sociedad, que se relaciona a la comprensión de la historia como un conocimiento androcéntrico, donde las mujeres no han tenido mayor participación. En efecto, se concibe a las mujeres como actrices secundarias o anexas a un relato y contenido histórico dominado por hombres con poder o cuasipersonajes masculinizados, donde las mujeres no condicionan el relato estructural que emerge desde los organismos oficiales.

3.2. Análisis curricular de Perú desde la inclusión de las mujeres y su historia

Cabe considerar que, en la programación curricular, cada Estado realiza las modificaciones que estime pertinente, pensando en las finalidades educativas para la sociedad. A diferencia de lo retratado del currículum chileno, el cual se divide en objetivos de aprendizaje, podemos dar cuenta una distinta organización para el caso peruano. Se realizará un análisis bajo los mismos criterios definidos para el caso chileno, considerando la perspectiva de género y la presencia/ausencia de las mujeres y su historia en las programaciones.

Para el Perú, podemos encontrar un currículum escolar para enseñanza básica o primaria. No obstante, la enseñanza secundaria no cuenta con un currículum como tal, sino con un programa de estudios en el que se encuentran insertos los contenidos desde primero hasta quinto de secundaria. El programa de educación secundaria peruano se divide en competencias logradas en vez de objetivos de aprendizajes, las cuales son tres: «construye interpretaciones históricas», «gestionar responsablemente el espacio y ambiente» y por último «gestionar responsablemente los recursos económicos».

Tales competencias las podemos encontrar en cada grado de acuerdo con el respectivo contenido por nivel. Todos los desempeños escolares tienen directa

relación con las tres competencias antes mencionadas, ya que, a diferencia del chileno, no se evalúa la memorización del contenido, sino que se enfoca en las habilidades, actitudes y conocimientos que los y las estudiantes pueden evidenciar en torno al tema entregado. Lo anterior, lo podemos ver ejemplificado en los desempeños de cuarto año de secundaria:

Explica que recurrir a una fuente válida sobre hechos o procesos históricos, desde la Segunda Revolución Industrial hasta la Primera Guerra Mundial y desde el primer militarismo en el Perú hasta la República Aristocrática, contribuye a una interpretación confiable de esa fuente (MINEDU, 2016, p. 88).

En este primer desempeño de cuarto grado de secundaria en «interpretaciones históricas» predomina la habilidad de análisis de fuentes por sobre el contenido. De igual manera lo podemos ver en la competencia llamada «gestionar responsablemente el espacio y ambiente» en el segundo desempeño de segundo grado: «Utiliza información y herramientas cartográficas para ubicar y orientar diversos elementos naturales y sociales del espacio geográfico incluyéndose en este» (MINEDU, 2016, p. 94).

En el desempeño anterior, podemos visualizar como la utilización de cartografías para ubicar elementos naturales y sociales es la habilidad para evaluar y no el conocerse de memoria cada elemento natural, además de reconocerse como un elemento social. De manera similar, en la competencia «Gestionar responsablemente los recursos económicos» se enfoca netamente en habilidad económica, como se puede ver en el primer punto de segundo grado de secundaria: «Explica que el rol del Estado es el de garantizar el bien común de las personas y asegurar para ello el financiamiento del presupuesto nacional» (MINEDU, 2016, p. 100).

Mencionado lo anterior, se puede vislumbrar que el programa de estudios de secundaria en Perú fomenta de gran manera el desarrollo de competencias por sobre el desarrollo de objetivos, adaptándose a los nuevos requerimientos educativos internacionales (Pinar, 2014).

En la tabla 2, se pueden visualizar los criterios seleccionados por grado y competencia, pesquizando la presencia y ausencia de aspectos relacionados o que pudieran tener un enfoque que promoviera la reflexión, el análisis o el conocimiento sobre las mujeres, su historia y sus problemáticas.

Si se observa la tabla 2, se evidencia la nula presencia de la perspectiva de género y menciones sobre mujeres y su historia en las habilidades que se propone desarrollar por parte del programa oficial. Así, el programa de estudios secundarios de historia posee un énfasis centrado en el trabajo con fuentes y el protagonismo masculino heroico. Es decir, las habilidades y contenidos

apuntan al tratamiento de protagonistas hombres que han tenido algún papel destacado desde las perspectivas definidas por la historia oficial. Aunque desde el trabajo con fuentes podrían ser incluidas las mujeres, su historia y sus problemas, no existe la definición ni claridad que posibilite los espacios para el profesorado y el trabajo que podría proponer.

Tabla 2. Análisis del currículo de Perú

Grados de secundaria	Competencia: Construye interpretaciones históricas con perspectiva de género	Competencia: Construye interpretaciones históricas con mención a la mujer	Competencia: Gestionar responsablemente el espacio y ambiente con perspectiva de género	Competencia: Gestionar responsablemente el espacio y ambiente con mención a la mujer	Competencia: Gestionar responsablemente los recursos económicos con perspectiva de género	Competencia: Gestionar responsablemente los recursos económicos con mención a la mujer
Primer grado	0	0	0	0	0	0
Segundo grado	0	0	0	0	0	0
Tercer grado	0	0	0	0	0	0
Cuarto grado	0	0	0	0	0	0
Quinto grado	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDU (2016).

El programa dentro de las competencias a evaluar en historia, encontramos competencia «construyendo interpretaciones históricas», la cual posee diferentes habilidades, donde una de esas es elaborar explicaciones de procesos históricos:

Es jerarquizar las causas de los procesos históricos relacionando las motivaciones de sus protagonistas con su cosmovisión y la época en la que vivieron. También es establecer las múltiples consecuencias de los procesos del pasado y sus implicancias en el presente, así como reconocer que este va construyendo nuestro futuro (MINEDU, 2016, p. 82).

En tal competencia, aunque se presenta de manera general, podría ser incluida y trabajada la perspectiva de género. No obstante, ello queda a decisión del profesorado, el cual propone los mecanismos, personajes, procesos

y fuentes a trabajar con la perspectiva que quiera relevar para el conocimiento histórico. De ahí que no se condice necesariamente con una visión desde las mujeres y sus problemas, ya que no se encuentra condicionado a realizar tal inclusión. De manera similar, en la competencia «construyendo interpretaciones históricas» correspondiente a cuarto grado de secundaria, punto número siete:

Explica las ideas y comportamientos de las personas y sociedades a partir del contexto de la época, ocurridas desde la Segunda Revolución industrial hasta la Primera Guerra Mundial y desde el primer militarismo en el Perú hasta la República Aristocrática, así como la influencia de tales ideas y comportamientos en hechos posteriores. (MINEDU, 2016, p. 89)

Al igual que el ejemplo anterior, evidenciamos que se centra en la habilidad y el contenido, el cual sigue siendo amplio. No obstante, se propone una perspectiva tradicional centrada en los conflictos bélicos y los sistemas de gobierno. Si mantenemos el análisis al respecto, la historiografía oficial al tratar y trabajar aspectos militares y político-gubernamentales, suele asociar ello al protagonismo y acciones masculinas por sobre la presencia y acciones llevadas a cabo por las mujeres. Aunque cabe destacar que, debido a la amplitud, podría ser trabajado desde una perspectiva deconstructiva que proponga una visión alternativa a la oficial donde se destacaran las acciones realizadas por las mujeres (como otros personajes anónimos e invisibilizados por la historia oficial). Ello queda a decisión del profesorado en cuanto finalidades y perspectivas que desee relevar.

Cuando analizamos el programa secundario escolar peruano bajo una perspectiva de género, evidenciamos que no existe de manera explícita mención o propuesta sobre la inclusión y tratamiento de una historia desde la perspectiva de género, y, por tanto, el rescate de las mujeres y su historia desde la invisibilidad tradicional bajo la que se ha articulado la historiografía oficial. En efecto, existe un interés en las competencias, de generar apertura, no obstante, tal apertura entrega un énfasis a un tipo de conocimiento centrado en las acciones de los hombres con poder político, militar y/o económico, y en especial, la imagen «heroica» de tales hombres como protagonistas del relato.

Es posible definir, que, aunque existe un avance significativo al plantear un programa curricular desde la apropiación de competencias, no se definen de manera explícita los espacios ni las perspectivas para trabajar ellas desde los problemas y las desigualdades de género, como desde los espacios y experiencias de las mujeres como actrices históricas. Dentro de las competencias obligatorias que se propone trabajar, existen espacios para que se pueda llevar

a cabo tal inclusión. Podemos mencionar la apertura hacia los conflictos sociales, las comunidades, los actores sociales, entre otros espacios que podrían estar dispuestos para ser trabajados desde el género. No obstante, no existe claridad al respecto, por lo que, de igual manera, podrían seguir siendo trabajados desde ópticas tradicionales, donde la relevancia de los hombres como protagonistas es el núcleo estructural del discurso histórico.

Tal proceso queda dispuesto a las definiciones que establezca el profesorado para su proceso educativo. Desde una perspectiva de género, es posible plantear que, al no existir menciones ni espacios explícitos sobre las mujeres, u otros personajes que han sido invisibilizados de manera tradicional desde la historiografía, el programa curricular ahondaría en la reproducción de las lógicas patriarcales y desiguales desde las perspectivas antes mencionadas.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En cuanto al análisis realizado en los currículos podemos afirmar algunos aspectos fundamentales en torno a su construcción y perspectiva que reflejan. Se coincide, como afirman Apple (1990) y Giroux (2018), en que desde el paradigma crítico el currículo funciona como un instrumento de transmisión de las estructuras sociales de poder, privilegiando unos contenidos por sobre otros aspectos. En efecto, el currículo privilegia mantener el *status quo* de las estructuras dominantes y de dominados (Kincheloe y McLaren, 1994).

Esto se puede entender, de igual manera, desde lo que plantea Foucault (1976), como la permanencia de una tradición construida desde las elites para normalizar y perpetuar las estructuras de poder. Giroux (2018) y Kincheloe y McLaren (1994) coinciden en que, de esa manera, el currículo como artefacto educativo, pretende la transmisión de la cultura hegemónica, entendiendo el conocimiento de manera externa a las personas, siendo controlado y difundido por quienes se encuentran en el poder. En este marco, no queda espacio para la inclusión de las mujeres y las perspectivas de género, ya que el conocimiento es comprendido desde los hombres y sus experiencias.

La construcción curricular de historia y ciencias sociales, en este sentido, se posiciona desde lo que plantea Scott (2009), donde la historia y la historiografía se ha construido y difundido desde jerarquías que han destacado a los hombres con poder político, económico y/o militar, como protagonistas de los relatos y de los procesos históricos (Ortega-Sánchez *et al.*, 2020).

La construcción curricular, tanto para Chile como para el Perú, no plantea espacios para el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre las desigualdades desde perspectivas de género, ya que se entiende el

conocimiento como propio de las acciones masculinas patriarcales (Lomas, 2002; Luque y Rodríguez, 2015). Esto se relaciona a investigaciones como las Marolla (2015, 2019), Ortega Sánchez *et al.* (2020) y Luque y Rodríguez (2015), quienes afirman que los discursos y la perspectiva sobre las acciones de las mujeres es presentada desde la pasividad y los espacios domésticos, siendo subordinadas sus acciones a la historia de los hombres, desde donde se condiciona el relato.

El hecho de favorecer la presencia explícita de contenidos, objetivos y competencias en relación a la inclusión de las mujeres, su historia y sus problemas, podría promover que los chicos y las chicas contaran con modelos de identificación y empoderamiento a favor de la lucha contra las desigualdades (Marolla, 2019; Ortega Sánchez *et al.*, 2020). Si se continúa el tratamiento de la historia de las mujeres desde perspectivas que las posicionan como datos anexos o hechos anecdóticos, no se posibilita el desarrollo del pensamiento crítico ni el cuestionamiento sobre las estructuras que han perpetuado y reproducido las desigualdades.

Los estudios de Marolla (2019) y Ortega Sánchez *et al.* (2020), coinciden con los resultados presentes, donde se aprecian escasas competencias y objetivos relacionados a las mujeres y su historia como contenido. Los trabajos mencionados antes, coinciden con lo que plantea Butler (2016) y Foucault (1976) en la «matriz organizadora de las prácticas». Tal matriz establece aspectos como las «coherencias» bajo las cual se construyen las expresiones de género. La no inclusión de las perspectivas de género provoca que no existan parámetros para promover la identificación y el empoderamiento ante las normalizaciones, los prejuicios y las discriminaciones por razones de género (Banks, 2008).

De esta manera, podemos afirmar que el currículo se plantea desde un interés hacia la construcción de identidades normalizadas, las cuales incluyen y excluyen a distintos sectores de la población. En general, las ausencias son destacadas sobre la base de personajes como las mujeres, las infancias, las etnias, los y las ancianas, así como aquellos y aquellas que no se enmarcan en las definiciones oficiales de lo que define el conocimiento histórico como «hechos relevantes» que son necesarias de difundir como una estructura histórica objetiva (Sant y Pagès, 2011; Steinberg y Talburt, 2005).

5. CONCLUSIONES: POSIBILIDADES PARA LA INCLUSIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN

Es conveniente plantear una reconstrucción y deconstrucción del currículo actual, desde una política de reconocimiento (Fraser, 2019), a fin de aportar

en la justicia social para las mujeres y sus problemas. La política de reconocimiento se debería enfocar en el reconocimiento de las identidades y de los roles que se han construido y perpetuado desde la opresión hacia las mujeres.

Ese camino favorecería, que los chicos y en especial, las chicas, contaran con modelos de empoderamiento a fin de participar de manera activa en la sociedad en contra de las desigualdades sociales desde la subversión de las categorías y discursos que han promovido la marginación (Fraser, 2019; Marolla, 2015). Para llevar a cabo lo anterior, es necesario reconstruir el currículo, tanto desde las cronologías, las etapas, los procesos, y en especial, los y las protagonistas de los discursos. El fin es que la inclusión sea realizada desde su propia historia y no en función de una estructura dominada por lógicas patriarcales que perpetúan las estructuras desiguales por razones de género.

En efecto, el currículo debería ser un instrumento que propiciara una conversación entre el profesorado y los y las alumnas, a fin de definir los conocimientos que requieren y las perspectivas desde las cuales se deben pensar los conocimientos como instrumentos útiles para la realidad social (Woysner, 2002). Como afirma Woysner (2002), el currículo debería favorecer un conjunto de herramientas culturales útiles para los y las estudiantes. Todo con la finalidad de comprender y transformar la sociedad desde las desigualdades y las injusticias por razones de género.

Desde la construcción de programas curriculares, se debe reconocer que, en la actualidad, los temas relacionados a las problemáticas de género no son hechos ni discusiones aisladas. Al contrario, son temas contingentes que la sociedad está reclamando y exigiendo cada vez con mayor fuerza. El currículo y los espacios educativos, la inclusión de las perspectivas de género, como de las mujeres y su historia, siguiendo a Thornton (2015), promueve la visibilización y la justicia hacia aquellos y aquellas protagonistas que han sido invisibilizadas en su historia por las construcciones historiográficas oficiales.

Woysner (2002), en línea con el análisis realizado en torno al currículo, afirma que al plantear un programa de estudios desde la inclusión de las mujeres y sus problemas, se debe realizar a favor de la igualdad de discursos entre lo que se releva de los hombres y de las mujeres, buscando generar una ruptura ante las tradicionalidades que han posicionado a las mujeres desde los espacios domésticos, privados y maternos, así como la relación establecida de las acciones de las mujeres desde el sufragio como el único evento en el cual han participado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. Nueva York: Psychology Press.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (2012). *Escuelas democráticas*. Barcelona: Morata.
- Aubert, A., Fisas, M., Valls, M. R. y Duque, E. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blaise, M. (2009). What a girl wants, what a girl needs: Responding to sex, gender and sexuality in the early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 450-460. <https://doi.org/10.1080/02568540909594673>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2018). *La Reproducción: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bryant, C. y Jary, D. (2014). *Giddens' Theory of Structuration: A Critical Appreciation*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315822556>
- Butler, J. (2016). *Deshacer el género*. Madrid: Grupo Planeta.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Crocco, M. (2010). Teaching About Women in World History. *The Social Studies*, 102, 18-24. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.532731>
- Crocco, M. (2019). Teaching Gender and Social Studies in the #MeToo Era. *Social Studies Journal*, 38(1), 6-16.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (8), 115-128. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1595>
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2019). La justicia social en la era de las «políticas de identidad»: Redistribución, reconocimiento y participación. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 1(2), 17-36.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling: A Critical Reader*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498428>

- Gómez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 7, 131-140.
- Hess, D. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473177>
- Kincheloe, J. L. y McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin y S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 138-157). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría «género». *Nueva Antropología*, 8(30), 173-198.
- Lomas, C. (2002). *El sexismo en los libros de texto. Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Luque, A. G. y Rodríguez, M. P. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-72.
- Marolla, J. (2015). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 889-898). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- Marolla, J. (2019). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los y las estudiantes chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549>
- Marolla, J., Díaz, F. y Rabuco, A. (2020). Enseñanza de la historia en la escuela: Una aproximación desde el análisis del texto escolar. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 133-152. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.133>
- MINEDU (2016). *Programa curricular de educación secundaria*. Lima: MINEDU.
- MINEDUC (2015). *Currículum nacional*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Miralles, P. y Gómez, C. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J. y Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. En J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez

- Fernández (eds.), *Educación para el Bien Común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-103). Barcelona: Octaedro.
- Pagès, J. (2015). La educación democrática de la ciudadanía para el gobierno de la polis: Retos, esperanzas y utopías. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 55-65.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del Currículum*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ródenas, C. A. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación*, 21(1), 77-96.
- Rodríguez, M. y Peña, J. (2005). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación*, 17, 25-48.
- Sant, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Scott, J. W. (2009). *Genero e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Solís Pérez, Y. (2006). Propuesta metodológica para fomentar la igualdad de género en el aula escolar. *Revista Electrónica Educare*, 10(1), 103-122. <https://doi.org/10.15359/ree.10-1.6>
- Steinberg, S. R y Talburt, S. (2005). *Pensando «queer»: Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Thornton, S. J. (2015). Silence on gays and lesbians in social studies curriculum. En W. Parker, *Social Studies Today: Research and Practice* (pp. 105-112). Nueva York, NY: Routledge Taylor and Francis Group.
- Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: Profe, las bolsas de plástico no son medusas. *Reidics, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 4-19.
- Valenzuela-Valenzuela, A. y Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250063>
- Viotti, M. y Del Valle, A. (2013). Identidades de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo. *La Alijaba*, 17, 169-178.
- Woyshner, C. (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 30(3), 354-380. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473201>

Artículos

La enseñanza de la lengua española en Brasil: una construcción histórica

CAROLINA ANDRADE RODRIGUES DA CUNHA*

Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Triángulo Mineiro (IFTM) – Brasil

ANDERSON C. FERREIRA BRETAS**

Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Triángulo Mineiro (IFTM) – Brasil

Recibido el 11-05-20; primera evaluación el 08-08-21;

segunda evaluación el 21-08-21; aceptado el 26-08-21

RESUMEN

El estudio presentado busca analizar el recorrido histórico de los métodos utilizados por profesores de español en Brasil, desde su primera aparición de manera obligatoria en los currículos, en 1942, hasta los días actuales, con el avance de la internet y de las tecnologías de la información y la comunicación, a fin de entender la relación entre los eventos políticos y económicos y la historia de la educación y de los currículos. buscamos entender las razones que llevaron el estado brasileño a hacer obligatorio el estudio de ese idioma y reflexionamos acerca de la interferencia del desarrollo histórico en la manera como esa lengua extranjera se enseña, estudiando cada uno de los métodos de enseñanza aplicados.

Palabras clave: lengua española, historia de los currículos, métodos de enseñanza de español.

* Profesora de portugués y español, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Triángulo Mineiro (IFTM - Campus Paracatu), Brasil. Magíster en Educación Tecnológica, IFTM - Campus Uberaba. Licenciada en Letras Portugués/Español, Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM), con posgrado *lato sensu* en Lengua y Literaturas Española e Hispanoamericana, Universidad Federal de Uberlandia (UFU). <https://orcid.org/0000-0002-8723-0030>. Correo electrónico: carolinaandrade@iftm.edu.br

** Profesor del Instituto Federal do Triángulo Mineiro (IFTM), campus Uberaba, Brasil, donde actúa en el Programa de Posgrado en Educación Tecnológica (MPET), Maestría Profesional en Educación, y en el Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT), Maestría Profesional en Educación Profesional y Tecnológica en red nacional. Posee graduación en Ciencias Sociales por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG); licenciatura en Historia (Simonsen); Posgrado *lato sensu* en Ciencia Política en la Universidad Federal Fluminense (UFF); Maestría y Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Uberlandia (UFU). Tiene Posdoctorado en Historia de América Latina por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP); y en Historia Económica Latinoamericana por la Universidad del Magdalena (Unimag) en Colombia. Es líder del Mnemosyne - Grupo de Investigaciones en Memoria, Representaciones y Oralidades en Educación y Enseñanza (IFTM/CNPq). <http://orcid.org/0000-0003-3428-6513>. Correo electrónico: brettas.professor@gmail.com



Spanish language teaching in Brazil: a historic construction

ABSTRACT

This study seeks to analyze the path of the methods used by Spanish teachers in Brazil, from their first mandatory appearance in the curricula, in 1942, to the present day, with the advancement of the Internet and Information and Communication Technologies, in order to understand the relationship between political and economic events and the history of education and curriculum. We seek to understand the reasons that led the Brazilian State to make the study of that language mandatory and reflect on the interference of historical development in the way this foreign language is taught, studying each of the applied teaching methods.

Keywords: Spanish language, history of curriculum, spanish teaching methods.

O ensino da língua espanhola no Brasil: uma construção histórica

RESUMO

O estudo apresentado busca analisar o percurso dos métodos utilizados por professores de espanhol no Brasil, desde a sua primeira aparição de forma obrigatória nos currículos, em 1942, até os dias atuais, com o avanço da internet e das Tecnologias da Informação e Comunicação, a fim de entender a relação entre os eventos políticos e econômicos e a história da educação e dos currículos. Buscamos entender os motivos que levaram o Estado Brasileiro a tornar obrigatório o estudo desse idioma e refletimos acerca da interferência do desenvolvimento histórico no modo como essa língua estrangeira é ensinada, estudando, para isso, cada um dos métodos de ensino aplicados.

Palavras-chave: língua espanhola, história dos currículos, métodos de ensino de espanhol.

1. INTRODUCCIÓN

La implementación de la lengua española (LE) como lengua extranjera, especialmente para brasileños, ha enfrentado, a lo largo de los años, grandes resistencias. Aunque la lengua portuguesa (LP) y la LE sean lenguas con el mismo tronco común y el proceso de colonización haya ocurrido casi al mismo tiempo, solamente en la década de 1990, la LE ganó visibilidad y evidencia, presentándose, en pleno siglo XXI, destacada en el escenario educacional, con un aumento expresivo en la oferta y en la procura.

En los últimos años en Brasil, aparece creciente el interés por el estudio y por el conocimiento de ese idioma. A ese respecto, en este artículo, se procura

responder algunos cuestionamientos, como: ¿Por qué? ¿Qué está por detrás de ese crecimiento? ¿Qué lleva a miles de brasileños a procurar conocer y hablar ese idioma? ¿Cuáles fueron los motivos que llevaron el Estado brasileño a hacer obligatorio el estudio de ese idioma en las escuelas? ¿Cuáles son los métodos utilizados en Brasil para la enseñanza de LE? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de cada uno? ¿Cuáles son sus diferencias y épocas de creación y utilización? Ciertamente, existen motivos históricos, políticos, económicos e, incluso, culturales que justifican el estudio de la LE por los brasileños.

Simultáneamente a la demanda por la enseñanza de LE a partir de la década de 1990, en 2005, el gobierno Lula sancionó la ley 11.161 —derogada posteriormente por el gobierno Temer, en 2017, con la ley 13.415—, que hizo obligatoria, en horario regular, la oferta de LE en las escuelas públicas y privadas brasileñas de Enseñanza Secundaria (ES). La ley aún establece la inclusión, de carácter facultativo, de la enseñanza de ese idioma en los currículos plenos de 5 a 8 serie de la Enseñanza Fundamental.

Con la sanción de esa Ley, se establecieron las Orientaciones Curriculares Nacionales para la enseñanza de la asignatura Lengua Extranjera Moderna – Español– en la Enseñanza Secundaria (OCEM), que indican el camino a ser seguido por la enseñanza de LE. Ese documento busca la construcción de la identidad del estudiante y, por eso, toda la reflexión allí presente está en constante proceso de repaso, reevaluación y, si necesario, de cambio.

Procuramos, con este trabajo, conocer cómo se dio la evolución en la enseñanza de la LE, analizando, para eso, los objetivos principales de cada época —basados, principalmente, en el contexto histórico relacionado con el idioma— y las nuevas concepciones de enseñanza o métodos que, aunque siempre hayan sido tema de debate, viven un momento de intenso estudio y de propuestas de cambio.

Comparándose la enseñanza convencional a la nueva situación, pasamos de la simple transmisión de conocimiento a la construcción del conocimiento realizada por el propio individuo. Lo que se espera del profesor es que sepa oír, observar, reflexionar y problematizar contenidos y actividades, y que no más imponga la asignatura y sea el dueño del saber, como lo era antes. El método debe ser direccionado al proceso de aprendizaje (y no a los contenidos y resultados) y debe buscar la autonomía intelectual del individuo, que, aquí, es pensante.

Las nuevas tecnologías crearon nuevas posibilidades en esos procesos de enseñanza/aprendizaje. La gran facilidad y rapidez en el acceso a la internet permiten que el número de usuarios de las herramientas tecnológicas, que

proporcionan una reflexión crítica y llevan al desarrollo de la investigación, además de posibilitar el trabajo integrado, aumente a cada día.

Ocurrió un gran avance tecnológico al ser posible el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la internet. La incorporación de materiales audiovisuales dinamizó la enseñanza de idiomas y posibilitó el surgimiento de diferentes métodos, permitiendo que esa enseñanza sea más completa. En relación con eso, se consideran las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso didáctico facilitador en la enseñanza, debido a las inúmeras posibilidades ofrecidas.

En ese sentido, los métodos de enseñanza van adaptándose al creciente interés por ese recurso, buscando nuevos métodos para consolidar y dinamizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE.

2. MARCO TEÓRICO

Al analizar diferentes materiales internacionales y nacionales sobre la LE y la enseñanza de español en Brasil, llegamos a Fernández (2005), que destaca la importancia del idioma y el interés por su estudio.

Al hacer un recorrido histórico en relación con la presencia del idioma en los currículos escolares brasileños, estudiosos como Guimarães (2014), Picanço (2003) y Kulikowski (2000) nos permiten entender cómo se dio la evolución de la LE como componente curricular en Brasil.

A partir de los documentos oficiales, es posible identificar la información relacionada con esa enseñanza presente en la legislación y, teniendo en cuenta la fecha de cada documento, se puede trazar su recorrido histórico. Documentos oficiales de Brasil como la ley 4.244 (1942), los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria (PCNEM, 2000), las OCEM (2006), la ley 11.161 (2005) y la ley 13.415 (2017) son algunos que nortean esta investigación.

Después de cruzar las informaciones obtenidas, se puede comprender parte de la historia de la enseñanza de español. Además, estudios de algunos investigadores como Richards y Rodgers (2003) posibilitan la complementación de esas informaciones, tratando de discurrir sobre la evolución de los métodos de esa enseñanza aplicados a lo largo de los años en Brasil. Se dice evolución de los métodos debido a los muchos cambios y adaptaciones que ocurrieron, y siguen ocurriendo, teniendo en cuenta la constante búsqueda por perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y adaptarlos a cada realidad, corrigiendo los problemas identificados. Sitman (1998), por ejemplo, habla de la importancia de la internet y de las TIC como recurso didáctico facilitador

en la enseñanza, debiendo el profesor considerar las múltiples posibilidades ofrecidas al alumno.

Pfeiffer (1995) despierta la atención a otra situación. La autora apunta que el problema de la enseñanza quizá no sea metodológico, como muchos apuntaban/apuntan, pero sí ideológico. Hay muchas creencias relacionadas con el papel del profesor, pero Pfeiffer se diferencia al decir que el gran problema puede estar en no identificar, por ejemplo, que el alumno tiene la capacidad de expresión crítica y de interpretación, y que no es un sujeto con exclusiva capacidad de comprender verdades únicas establecidas por libros o profesores.

Inspirados en las ideas anteriores y con el objetivo de ilustrar el recorrido de la enseñanza de la LE en Brasil y también de los métodos utilizados, presentamos este estudio.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación, de acuerdo con lo que relata Gil (2002, p. 28), en lo que se refiere a sus objetivos, está clasificada dentro del nivel descriptivo, pues tiene como objetivo primordial la descripción de las características y el análisis comparativo de los principales métodos de enseñanza de LE como lengua extranjera, relacionándolos al recorrido histórico vivido por los brasileños.

Y, en lo que respecta a los procedimientos técnicos, se trata de una investigación bibliográfica y, en parte, documental. Bibliográfica, pues esta «se desarrolla a partir de material ya elaborado, como libros y artículos científicos» (Gil, 2002, p. 44, traducción de los autores). Trabajamos con fuentes secundarias, materiales que tratan de las LE y LP, y de la historia de la educación y de la enseñanza de la LE en Brasil, recorrido histórico y métodos adoptados, que sirven como marco teórico del trabajo. En parte documental, por reunir, según Marconi y Lakatos (2003, p. 174), documentos, datos de fuentes primarias, como la Ley N°. 11.161 y las OCEM, que también son estudiados.

Para la realización del análisis, presentamos una investigación cualitativa. En esos tipos de investigación, según Gil (2002, p. 90, traducción de los autores), «[...] sobre todo en aquellas en las que no se dispone previamente de un modelo teórico de análisis, se suele verificar un vaivén entre observación, reflexión e interpretación a medida que el análisis progresa [...]».

Al realizar la investigación, primero, conocemos datos específicos de la historia de la LE, de su relación con la LP y de su enseñanza en Brasil, para, después, analizar los principales métodos de enseñanza adoptados y, finalmente, entender cómo se dio la evolución de esos métodos a partir de la obligatoriedad de su enseñanza en el país.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El prestigio que viene siendo conquistado por la LE y su consecuente crecimiento exponencial son justificados, según apunta Fernández (2005, p. 19), por tres factores principales. En primer lugar, por la enorme territorialidad que los países hispanohablantes abarcan, considerando que suman 21 las naciones que tienen el español como lengua oficial, sugiere un interés creciente por el idioma y por la cultura hispánica, en todo el mundo y, claro, también, en Brasil. En segundo lugar, Brasil, juntamente con Argentina, es el país más importante para la exportación española en Iberoamérica y eso colabora para el éxito de la LE en el país que, todavía, tiene instaladas diversas instituciones de origen española, como la empresa Telefónica y el Banco Santander. Por fin, el autor destaca la cumbre conquistada por la LE en Brasil debido a la creación del Mercosur, mercado creado para consolidar las relaciones entre sus países miembros.

Aunque la primera referencia a la presencia de la LE en los currículos de la denominada hoy enseñanza básica date de 1919, conforme apunta Guimarães (2014, p. 17), su primera presencia en los currículos formales brasileños data de enero de 1905, cuando la Academia de Comercio de Río de Janeiro y, en el mismo año, la Enseñanza Militar, introdujeron la enseñanza de la LE en sus currículos.

Sin embargo, fue solamente en 1942, ya al final de la Era Vargas, que el español fue insertado en el currículo de la escuela secundaria de manera obligatoria, cuando, según Picanço (2003, p. 18), las lenguas comúnmente ofertadas eran en francés, el inglés y el alemán. Aquí, se destaca que, aunque Picanço cite apenas esas tres lenguas extranjeras, hay registros de la oferta del español en Brasil, como evidenciado por Guimarães (2014, p. 17), desde 1905.

Fue la Reforma Capanema de 1942, establecida por el entonces ministro de la Educación Gustavo Capanema, la gran responsable por esa inserción de manera obligatoria de la LE en los currículos de la escuela secundaria. Según afirma Guimarães (2014, p. 67), Capanema, desde su entrada en 1934, luchó por una reforma más amplia en la educación y cultura, preocupándose con la cultura nacional y con la integración con los vecinos hispanohablantes.

En su exposición de motivos, en la que justifica el proyecto de Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria N° 4.244/42, que incluye el español como asignatura curricular de la enseñanza secundaria, Capanema presenta al entonces presidente Getúlio Vargas el siguiente discurso:

La reforma introduce el español en el grupo de las lenguas vivas extranjeras de nuestros estudios secundarios. Además de ser una lengua de antigua y vigorosa cultura y de gran riqueza bibliográfica para todas las modalidades de estudios

modernos, es el español la lengua nacional de mayor número de los países americanos. Adoptarlo en nuestra enseñanza secundaria, estudiarlo [...] es un paso a más que damos para nuestra más grande y más íntima vinculación espiritual con las naciones hermanas del continente. (Capanema, 1942, *en línea*, traducción de los autores)

Al utilizar esas palabras, Capanema defiende la ascensión gradual en las relaciones de Brasil con los países hispanoamericanos, presentando, así, el proyecto de Ley que incluye la LE, por primera vez de manera obligatoria, en los programas escolares brasileños. En su cláusula 12, capítulo II —De los cursos clásico y científico—, queda establecido que «Las asignaturas pertinentes a la enseñanza de los cursos clásico y científico son las siguientes: I. Lenguas: 1. Portugués; 2. Latín; 3. Griego; 4. Francés; 5. Inglés; 6. Español» (Brasil, 1942, *en línea*, subrayado de los autores, traducción de los autores).

Sin embargo, para Kulikowski (2000, *en línea*), aunque el español haya marcado presencia en el currículo de la enseñanza secundaria de las escuelas brasileñas hasta 1961, ocurrieron reformas que provocaron la reducción cada vez más grande de la oferta plurilingüe existente, hasta que la lengua inglesa ganó espacio y la enseñanza de lenguas modernas se redujo a la enseñanza de una sola lengua, el inglés, que, después de la Segunda Guerra y el avance de los Estados Unidos como potencia mundial, se consagró en todo el mundo.

En la década de 1990, según afirma Picanço (2003, p. 18), tras años de ausencia en las escuelas brasileñas, la LE, empezando por la región Sur del país, vuelve a ser ofertada, superando, así, la oferta de francés, alemán e italiano, como alternativa al inglés, ya consolidado en los currículos brasileños como asignatura escolar.

En esa misma década, el español logró el puesto de segundo idioma, comercialmente, más usado en el mundo y, en Brasil, pasó a ser ofrecido tanto en escuelas públicas como en particulares, como asignatura obligatoria u opcional. Especialmente, por lo que se refiere a Brasil, tal crecimiento de la lengua se justifica, además de la ya mencionada creación del Mercosur, por la redemocratización de América Latina, que permitió el desarrollo de muchos de sus países como mercados de consumo mundial, y por el crecimiento de España, consecuencia de las inversiones hechas en el país.

La más reciente Ley de Directrices y Bases (LDB), que establece las directrices y bases de la educación nacional, fue establecida en 1996, durante el gobierno del entonces presidente Fernando Henrique Cardoso, y se considera la ley más importante de la educación brasileña, siendo la responsable de la organización actual del sistema educacional de Brasil, dados los cambios recurrentes de las adecuaciones hasta que llegara al formato en vigor actualmente.

En relación con la lengua extranjera moderna, en específico, para la Enseñanza Fundamental, la ley determina que deberá ser incluida por lo menos una, que será elegida por la comunidad escolar. Al contrario, en la ES, será obligatoria una lengua extranjera moderna y una segunda, optativa.

La situación, con el paso del tiempo, va siendo cada vez más favorable a la enseñanza de la LE en Brasil, hasta que, en 2005 —momento tardío, considerado el crecimiento de la lengua y la gran proximidad geográfica del país con relación a las naciones hispánicas de América española—, durante el gobierno Lula, la oferta de la asignatura se vuelve obligatoria en los currículos brasileños. La nueva orientación está dispuesta en la ley 11.161 de 06 de agosto, en la que queda establecido, «Art. 1o. La enseñanza de la LE, de oferta obligatoria por la escuela y de matrícula facultativa para el alumno, será implantado, gradualmente, en los currículos plenos de la ES» (Brasil, 2005, *en línea*, traducción de los autores).

Aunque representara un marco histórico para la enseñanza de la LE en Brasil, en 2017 esa ley sufre un fuerte golpe. La ley 13.415, de 16 de febrero de 2017, sancionada por el presidente Michel Temer, deroga la conocida como «Ley del Español» y deja como optativa la enseñanza de ese idioma como lengua extranjera en los currículos de la ES brasileña, «Art. 35-A § 4º Los currículos de la ES incluirán, obligatoriamente, la enseñanza de lengua inglesa y podrán ofrecer otras lenguas extranjeras, en carácter optativo, preferencialmente el español, de acuerdo con la disponibilidad de oferta, lugar y horarios definidos por los sistemas de enseñanza» (Brasil, 2017, *en línea*, traducción de los autores).

Sin embargo, cabe destacar que, antes que la ley 11.161, que regía la enseñanza de LE en el país fuera promulgada, los PCNEM, que datan de 2000, fueron establecidos, justo después de la LDB de 1996, para orientar en la organización curricular de la ES y para auxiliar a los profesores en la búsqueda por nuevos abordajes y metodología, pensando, siempre, en las diferencias de cada alumno y en las especificidades de cada institución de enseñanza para que se alcance la finalidad de formar a un sujeto social.

En los PCNEM, las lenguas extranjeras:

[...] asumen su función intrínseca que, durante mucho tiempo, estuvo camuflada: la de ser vehículos fundamentales en la comunicación entre los hombres. Por su carácter de sistema simbólico, como cualquier lenguaje, ellas funcionan como medios para tener acceso al conocimiento y, por lo tanto, a las diferentes maneras de pensar, de crear, de sentir, de actuar y de concebir la realidad, lo que propicia al individuo una formación más amplia y, al mismo tiempo, más sólida. (Brasil, 2000, p. 26, traducción de los autores).

La lengua extranjera deja, entonces, de ser vista como asignatura aislada en el currículo y se revela su carácter sociointeraccional, la asignatura pasa a ser vista como vehículo esencial para la comunicación y para el acceso al conocimiento, que proporciona, al estudiante, una formación más completa.

En 2006, un año después de la promulgación de la Ley del Español, fueron publicadas las OCEM, que presentan un capítulo dedicado a los *Conocimientos de Lenguas Extranjeras* y otro dedicado específicamente a los *Conocimientos de Español*. Según el propio documento, el objetivo del material allí presente es «[...] contribuir para el diálogo entre profesor y escuela sobre la práctica docente» (Brasil, 2006, p. 5, traducción de los autores), pensando en el desafío que es la preparación del joven, que demanda un aprendizaje autónomo y continuado, para que se haga efectiva su participación en la actual y compleja sociedad.

Por lo que se refiere a la práctica docente, vale conocer parte del recorrido histórico y definiciones de algunos de los abordajes y concepciones de enseñanza aplicados en la enseñanza de LE.

El primero de los abordajes utilizados en la enseñanza de una lengua extranjera, la tradicional, según Richards y Rodgers (2003, p. 29), prioriza la competencia gramatical. Los autores afirman que ese punto de vista estructural del abordaje

[...] considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. Se piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades fonológicas (es decir, fonemas), unidades gramaticales (cláusulas, frases y oraciones), operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales). (Richards y Rodgers, 2003, pp. 29-30)

Para ese abordaje, el profesor es esencial en la presentación de reglas que «permiten» la enseñanza y los alumnos, frente a esos preceptos, se limitan a realizar actividades. En ese abordaje, no se considera el conocimiento previo del alumno y el profesor es la autoridad máxima que respetar y el modelo a ser seguido.

Se puede decir que tres principales métodos, o concepciones de enseñanza, representan ese abordaje o, aún, que, de ese abordaje, deriven, especialmente, los siguientes métodos: *Gramática y traducción*, *Método directo* y *Audiolingual*.

El debilitamiento de ese último método hizo que surgieran algunos métodos basados en el abordaje humanista que, aunque no esté íntimamente relacionado con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, tiene

sus métodos utilizados por algunos educadores que juzgan los aspectos psicológicos importantes para el proceso educacional.

En ese sentido, las OCEM (Brasil, 2006, p. 107, traducción de los autores) afirman que «infelizmente, en la tradición de enseñanza de lenguas, la gramática es utilizada como algo que precede el uso práctico del lenguaje», estando, así, ese normativismo arraigado a la enseñanza de la lengua extranjera.

Tal vez, esa fuerza conquistada por la gramática, o por el conservadurismo, se justifique por cuestiones ideológicas arraigadas en cada profesor; en otras palabras, es posible que las creencias que cada profesor carga consigo influyan en los métodos aplicados para la enseñanza del español.

La cuestión que rige esa discusión será realmente metodológica o, contrariando algunos estudios, ¿el problema es ideológico? De acuerdo con Pfeiffer (1995, p. 130), los profesores están atados a formaciones discursivas que no ven, en el alumno, la capacidad de expresión crítica y de interpretación, pero, sí, solo una capacidad de comprender verdades únicas establecidas por los libros y propios profesores.

Así, podemos afirmar que las concepciones de enseñanza utilizadas hasta hoy en la enseñanza de LE, en la práctica, no corresponden a aquella presente en los PCNEM debido a la existencia, creemos, de ideologías o creencias de cada profesor, posiblemente impuestas por la sociedad, que impiden el debilitamiento del método tradicional en favor del crecimiento de la nueva visión presentada por los PCNEM y OCEM, permitiendo, de esa manera, el surgimiento de frases que responsabilizan la elección por determinado método por el fracaso en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

Al explicar esa insistencia del referencial normativo, Picanço (2003, p. 162, traducción de los autores) afirma que «[...] parece que toda acción direccionada al estudio de la lengua nos lleva a buscar la corrección gramatical conforme una norma ideal [...]» como algo reglamentado, aunque opuesto a las ideas presentes en los documentos oficiales que rigen la enseñanza de la lengua extranjera en Brasil y defienden la competencia lingüística comunicativa, para formar un sujeto social, de acuerdo con lo que se puede ver en este fragmento del texto presente en los PCNEM.

Se hace, pues, fundamental, conferir a la enseñanza escolar de Lenguas Extranjeras un carácter que [...] propicie al aprendiz la posibilidad de alcanzar un nivel de competencia lingüística capaz de permitirle acceso a informaciones de varios tipos, al mismo tiempo en que contribuya para su formación general como ciudadano. En esa línea de pensamiento, deja de tener sentido la enseñanza de lenguas que objetiva solo el conocimiento metalingüístico y el dominio consciente de reglas gramaticales [...]. Ese tipo de enseñanza [...] cede

lugar, en la perspectiva actual, a una modalidad de curso que tiene como principio general llevar al alumno a comunicarse de manera adecuada en diferentes situaciones de la vida cotidiana. (Brasil, 2000, p. 26, traducción de los autores)

Los PCNEM, en el momento que afirman que contribuir para la formación del ciudadano es la mayor función de la LE, establecen que es preciso determinar el papel que el profesor ejerce, que es el de agente social, constructor del saber, llevando al alumno a integrarse al mundo de forma activa, crítica y reflexiva. En ese sentido, las OCEM destacan la importancia de definir la metodología y las estrategias más adecuadas, manteniendo en perspectiva el proceso de enseñanza/aprendizaje y el resultado que se busca alcanzar, llevando en consideración al alumno que, al ser único, aprende de forma diferente, según sus particularidades.

Según los PCNEM, la enseñanza de la lengua extranjera tiene por finalidad fundamental la percepción, en el alumno, de su existencia en un mundo de culturas diversas, en las cuales la lengua es el vehículo que posibilita la expresión de variadas ideas, valores y creencias.

Ese documento defiende el uso del abordaje comunicativo como el más adecuado para la enseñanza de una lengua extranjera, considerando la habilidad de lectura en el centro de ese proceso. El hecho de destacarse la lectura no impide que procedimientos característicos del abordaje comunicativo sean aplicados.

Dentro del abordaje comunicativo, no se destaca un método propiamente dicho, pues hay una gran cantidad de combinaciones que ocurren debido a la variedad de premisas básicas existentes, impidiendo que algún método específico se configure. Pero, podemos decir que cuatro métodos principales representan ese abordaje: *Nacional-funcional*, *Comunicativo*, *Comunicativo moderado* y *Comunicativo por tareas*.

Actualmente, el avance tecnológico y las facilidades que lo acompañan, como el fácil acceso a la información, permiten nuevas posibilidades para diversos sectores. En lo que se refiere a la educación, se destaca el surgimiento de un método de enseñanza/aprendizaje diferente del tradicional. Se dice que ese método huye de lo convencional, porque, para su realización, no es necesario, aunque sea posible, el tradicional contacto profesor-alumno, en el que hay, además de una relación personal, transmisión de conocimiento e imposición de normas disciplinares. Se trata, pues, de un autoaprendizaje de contenido.

Sin embargo, aunque ese método sea un gran facilitador y colaborador del proceso de enseñanza/aprendizaje, el uso realmente eficiente y diferenciado

de las TIC, en favor de una educación mejor, aún es poco trabajado. Todavía hay mucho que recorrer para que se comprenda y se sepa utilizar, de manera efectiva e innovadora, las TIC. Solamente así, se podrá concebir el real sentido de ese nuevo método.

Nuevas posibilidades son ofertadas con las tecnologías, no hay dudas, pero es necesario fijarnos en su uso para evitar que ese recurso sea visto solo como una moda y su uso se vuelva disfuncional. Las tecnologías pueden y deben contribuir mucho con el proceso de enseñanza/aprendizaje, considerado su gran potencial de rápido alcance a las informaciones, como destacan los PCNEM (Brasil, 2000, p. 30, traducción de los autores),

[...] tanto a través de la ampliación de la competencia sociolingüística como de la competencia comunicativa, es posible tener acceso, de manera rápida, fácil y eficaz, a informaciones bastante diversificadas. La tecnología moderna propicia entrar en contacto con los más variados puntos del mundo, así como conocer los hechos prácticamente en el mismo instante en que ellos se producen.

Ese documento, al hablar de las competencias sociolingüísticas y comunicativas, destaca el importante papel asumido por la tecnología moderna al posibilitar el rápido, fácil y eficaz acceso a las más variadas informaciones, aproximándonos e integrándonos al mundo.

Sin embargo, podemos afirmar que, aunque esa tecnología moderna aproxime a los ciudadanos y los integre en el mundo, ¿había/hay un real progreso que conlleva la tecnología y la educación? Esa es la cuestión que muchos responden afirmativamente al pensar que el simple uso de la tecnología, de manera muchas veces impensada, justifica el progreso del proceso de enseñanza/aprendizaje junto al uso de la tecnología moderna.

La tecnología permite que se exploren nuevos conocimientos y que se aprenda el idioma a través de un proceso reflexivo, puesto que el ordenador da soporte al aprendizaje individualizado y cooperativo, además de posibilitar una más grande aproximación entre el alumno y los materiales auténticos.

Las TIC, en lo que se refiere a la educación, tienen su uso prolongado a contextos diversos, cuyos objetivos y formas de exploración están en constante variación. De entre las situaciones de uso más comunes, se destaca, en la educación presencial, su función como soporte a las actividades de enseñanza en el aula, en que ese recurso apoya las exposiciones del profesor, permitiendo las presentaciones electrónicas y el acceso a recursos disponibles en la internet.

Aunque tenga destaque ese uso de las TIC en la enseñanza presencial, en los momentos de autoestudio, también está presente esa tecnología que, con la reciente expansión de la internet y, consecuentemente, de los servicios

de comunicación allí presentes, se fortalece como método de enseñanza/aprendizaje.

En otras palabras, podemos afirmar que un método no existe solo, o no debería existir. La mezcla de técnicas y métodos, si bien pensada y elaborada de manera a perfeccionar un curso, es apropiada y benéfica. Maneras distintas de estudio, cuando unidas, permiten un proceso de enseñanza/aprendizaje más completo y favorable hacia una educación de calidad.

Cuando el asunto es la función o el nivel de importancia de las TIC en la enseñanza de lengua extranjera, no hay un consenso. Profesores y especialistas manifiestan opiniones diversas que varían de un extremo a otro, desde aquellos que relacionan el crecimiento de las TIC a la desaparición de los profesores y de los centros de educación a los que ven las TIC como una simple herramienta de apoyo al profesor.

En verdad, la tecnología, además de colaborar en las tareas mecánicas diarias de un profesor, le permite el acceso a informaciones que enriquecerán su enseñanza. Las TIC, si son utilizadas de la manera correcta, empoderan al profesor que, ahora, tiene un valioso recurso a su favor.

No hay la sustitución del profesor por las tecnologías, pues, aunque se tenga el mejor recurso tecnológico, su uso no será tan bien aprovechado como cuando acompañado de un profesional calificado. El profesor pasa, por lo tanto, a ser el mediador del conocimiento a través de las TIC, método que lo desafía a explorar, cada vez más, ese recurso que tanto puede colaborar para la enseñanza. La función del educador no está, entonces, restringida a la enseñanza, su deber se extiende a crear condiciones facilitadoras e incentivadoras del aprendizaje por medio de las TIC, permitiendo que el alumno desarrolle competencias y habilidades como, especialmente, tener autonomía para pensar, crear, aprender y buscar, ampliando así las destrezas base de la enseñanza de idiomas, como comprensión y expresión escrita y oral.

Sitman (1998, *en línea*) defiende que los profesores deben saber aprovechar la internet como una herramienta, puesto que es un recurso didáctico que auxilia en el desarrollo de la práctica de las destrezas comunicativas. La autora destaca aun que el profesor debe saber evaluar de manera adecuada y con criterio el uso de la internet en la sala de clase, consideradas las múltiples posibilidades ofrecidas al alumno.

Los centros de enseñanza también deben participar de ese proceso de adecuación, elaborando estrategias que busquen el mejor uso y aprovechamiento de los recursos que la tecnología moderna nos ofrece. Aunque muchas escuelas no sepan cómo actuar, o tal vez ni siquiera vean dicha necesidad, su participación es fundamental para el éxito de ese método que, actualmente,

se encuentra en evidencia y que presenta un gran valor para la enseñanza de lengua extranjera.

El auxilio en los trabajos docente y discente, ofertado por las TIC, es valioso y debe ser considerado; pero, el éxito de una clase —y eso debe estar claro!— no es de su total responsabilidad ni de otro método en específico, un curso de calidad se da por la mezcla armónica de variados métodos y técnicas favorables a la enseñanza.

5. CONCLUSIONES

En los últimos años, en Brasil, ha crecido el interés por el estudio y el conocimiento de la LE. El prestigio que el idioma sigue conquistando se apoya especialmente en tres importantes factores: primero, la enorme territorialidad que los países hispanohablantes abarcan, llevando al interés creciente por el idioma y la cultura hispánica; Brasil, junto a Argentina, es el país más importante para la exportación española en Iberoamérica y eso colabora para el éxito de la LE en el país; tercero, destacamos el auge conquistado por la LE en Brasil debido a la creación del Mercosur.

Miles de brasileños pasaron a buscar conocer y hablar ese idioma y tal hecho puede ser justificado por la notoriedad conquistada por ese aprendizaje. Algunos de los factores responsables por esa conquista se resumen a ser, la LE, una lengua mundial, oficial en 21 países y popular como segunda lengua en algunos países, segunda lengua como vehículo de comunicación internacional, tercera lengua para cuestiones políticas, diplomáticas, económicas y culturales, idioma oficial del importante bloque económico Mercosur, el lenguaje es valioso para el turismo, considerada la existencia de grandes países hispanohablantes, sobre todo en las fronteras de Brasil, y el hecho de que los idiomas español y portugués son considerados hermanos.

Diversos factores dieron destaque a la LE en el país, pero su enseñanza gana fuerzas al ser respaldada por políticas educativas que valoran esa formación. En 1934, cuando Gustavo Capanema asumió el Ministerio de Educación, se buscó estrechar las relaciones brasileñas con los vecinos de América española, favoreciendo así el establecimiento, en 1942, de aquella que puede ser considerada la más grande conquista de su actuación en ese sentido, la Reforma Capanema, que instituyó la Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria N. 4.244/42, gran responsable por la inserción de manera obligatoria de la LE en los currículos de la escuela secundaria.

Se puede decir que el Estado brasileño, al hacer obligatorio el estudio de la LE, teniendo en vista todos los motivos históricos, políticos y culturales

fundamentales para que se dé el incentivo de Capanema a ese fin, da un gran paso en favor del reconocimiento, en continuo crecimiento, del español como lengua extranjera a ser ofrecida en el país.

Con la última LDB, establecida en 1996, considerada la ley más importante de la educación brasileña, la situación se vuelve aún más favorable a la enseñanza de español.

A ese respecto, en lo que se refiere a la lengua extranjera moderna, en específico, para la Enseñanza Fundamental, la ley determina que al menos una deberá ser incluida en los currículos y que su elección se hará por la comunidad escolar. Para la ES, a diferencia, se torna obligatoria una lengua extranjera moderna y una segunda, optativa.

Al no explicitar la lengua extranjera que debe ser ofrecida, contrariando el histórico prejuicio vivido por el español en Brasil, la LE pasa a ser la segunda opción de muchas escuelas, sustituyendo al francés y siguiendo detrás solamente del inglés, hecho que confirma la valorización de la LE y su fortalecimiento delante del Mercosur.

La enseñanza de español en Brasil siguió en expansión, especialmente cuando, en 2005, la oferta de la asignatura se volvió obligatoria en los currículos brasileños, de acuerdo con lo dispuesto en la ley 11.161 de 06 de agosto. No obstante, cabe destacar, el ataque sufrido en 2017, con la ley 13.415, de 16 de febrero, que hizo facultativa la enseñanza de ese idioma en la ES representa un gran retroceso para la historia educacional de una lengua extranjera que ni siquiera se había consolidado en todas las instituciones de educación básica brasileñas.

Para esa enseñanza, se ha visto que los enfoques y métodos usados son variados, siempre orientados a las competencias y habilidades en evidencia en cada momento de la historia de la enseñanza.

Influenciados por acontecimientos políticos y económicos, pasamos por una gran variedad de enfoques y métodos, hecho que nos lleva a concluir que hay una incesante búsqueda por nuevas orientaciones metodológicas que resulten en un proceso de enseñanza y aprendizaje cada vez más eficaz.

A partir del enfoque tradicional que tiene la gramática como centro de la enseñanza, podemos afirmar que los métodos que la componen representan hoy un gran problema para las nuevas concepciones de enseñanza, considerando la insistencia que hay en permanecer, de forma discreta o no, presente en los demás métodos utilizados por los educadores.

El progresivo debilitamiento del enfoque tradicional culminó en el surgimiento de algunos métodos basados en el enfoque humanista, que coloca el

aprendiz como centro del proceso educativo, valorando los aspectos psicológicos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Más recientemente, acompañamos el crecimiento y predilección por el nuevo enfoque, cuyo uso es defendido por los PCNEM, documento que orienta y auxilia en el trabajo de los profesores. Siempre pensando en las especificidades de cada alumno e institución de enseñanza, buscando el objetivo final de formación del estudiante en un sujeto social, los PCNEM defienden el uso del enfoque comunicativo como el más adecuado a la enseñanza de una lengua extranjera.

Complementando todo lo presentado por los PCNEM, las OCEM resaltan la importancia de haber definido el enfoque metodológico y las estrategias más adecuadas para la enseñanza de lenguas extranjeras, cuya finalidad principal es la percepción, en el alumno, de sus particularidades, de su existencia en un mundo de culturas diversas, en que la lengua es el vehículo para la expresión de ideas, valores y creencias.

A partir del conocimiento de los enfoques existentes para la enseñanza de LE y de los métodos que los integran, entendemos, amparados en la valorización del español discutida aquí, el histórico de desarrollo de esas concepciones de enseñanza que orientan el estudio de ese lenguaje, tanto teórico como práctico.

La década de 1990 trajo el avance tecnológico y facilidades como el fácil acceso a la información, enriqueciendo así la enseñanza de la lengua extranjera en el ámbito de las TIC, hecho que dialogó con los objetivos de los documentos oficiales, al menos teóricamente, debido a que le permite al alumno, y también al profesor, que amplíe su conocimiento de manera rápida y eficiente, logrando así la autonomía defendida por los PCNEM y OCEM, posibilitando, también el desarrollo de habilidades y competencias específicas.

Sin embargo, detectamos que la llegada de las nuevas tecnologías, además de todo su potencial educativo, poco ha añadido a nuestra enseñanza, que sigue, en su esencia, tradicional. El ordenador se sigue utilizando, en la mayoría de las situaciones, como soporte a los métodos tradicionales ya consolidados.

Afirmamos, con convicción, que aún queda mucho por hacer, no solo por el profesor o por el alumno, sino por toda la comunidad escolar, para que un mejor uso de las tecnologías modernas sea aplicado en favor de una educación de mejor calidad, aprovechándose todos los recursos existentes que están a nuestra disposición.

Nuevas concepciones existen y son discutidas a partir de las competencias y habilidades defendidas por los PCNEM, sin embargo, en la práctica, los

métodos aplicados no pueden ser representados, integralmente, por aquel que está presente en el documento que, en teoría, sería el que orienta el profesor.

Buscamos entender, con este trabajo, por qué lo que se defiende con respecto al método más adecuado o ideal a la enseñanza no se aplica a nuestra realidad escolar.

La cuestión que rige esta discusión tal vez no sea metodológica, como mucho se ha pensado. ¡Tal vez el problema sea ideológico! Tal vez la dificultad en aplicar el mismo método que, en la teoría, defendemos esté en el hecho de que nosotros, los maestros, nos encontramos arraigados en formaciones discursivas que no ven, en el alumno, la capacidad de expresión crítica y de interpretación, sino solo una capacidad de comprender las verdades únicas establecidas.

Por lo tanto, afirmamos que la probable existencia de ideologías o creencias, posiblemente impuestas por la sociedad, de cada profesor pueda estar creando obstáculos para la correspondencia entre las concepciones de enseñanza utilizadas en la enseñanza de LE, en la práctica, y aquella presente en los PCNEM.

Para intentar resolver este problema, tenemos que ir más allá de la lectura. Para que se concrete la propuesta presentada por el documento, defendemos, especialmente, la más grande participación del profesor en busca de la reflexión sobre su trabajo en el aula y, así, de la identificación de posibles adaptaciones que podrán realizarse. Creemos que, a partir de ese cambio, tendremos, consecuentemente, las demás adaptaciones necesarias al logro del proyecto, como la búsqueda de la autonomía intelectual del alumno.

Así, la gran cuestión no debe traducirse únicamente en la definición del método más adecuado al momento, o en el conjunto de métodos más adecuados. No alcanza, simplemente, saber cómo enseñar el español, esa lengua tan plural. Como lo hemos visto, no hay una receta, no hay un método específico que, en sí mismo, cumpla esa tarea. El problema sobrepasa las cuestiones metodológicas. Debemos también atenernos a la función social que tiene la lengua extranjera para la constitución del individuo y de la ciudadanía y, de esa manera, desprendernos de las ideologías que se establecieron para que una nueva enseñanza, realmente innovadora, pueda ser iniciada.

Sabemos que la lengua es responsable por promover la concienciación ciudadana, intelectual y profesional del alumno y, por eso, es nuestra función la comprensión de la real necesidad del alumno para que podamos unir los métodos que mejor contemplan esa carencia, alejados de aquellas ideologías que, muchas veces, insisten en permanecer a los contenidos ideales a esa formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil (1942). *Decreto-Lei N. 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário*. Brasília, DF: Senado Federal, 1942. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil (2005). *Lei N. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de <http://pres-republica.jusbrasil.com.br/legislacao/96497/lei-11161-05>
- Brasil (2017). *Lei N. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (...) que revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm
- Brasil (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf
- Brasil (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Recuperado de portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf
- Capanema, G. (1942). *Decreto-Lei N. 4.244, de 09 de abril de 1942: Exposição de motivos. Lei orgânica do ensino secundário*. Rio de Janeiro, RJ: Câmara dos Deputados. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>
- Fernández, F. M. (2005). El español en Brasil. En J. Sedycias (org.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro* (pp. 14-34). 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Guimarães, A. (2014). *Panamélicas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)*. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Kulikowski, M. Z. M. (2000). La actualidad de la lengua española. *Hispanista*, (21). Recuperado de <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo21esp.htm>
- Marconi, M.; y Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Pfeiffer, C. R. C. (1995). *Que autor é este?* 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos em Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- Picanço, D. C. (2003). *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Curitiba: Ed. da UFPR.
- Richards, J. C.; y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. 2. ed.* Madrid: Cambridge University Press.
- Sitman, R. (1998). Divagaciones de una internauta: Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE*. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>

Inclusión educativa y parentalidad positiva: la perspectiva de niños y niñas inmigrantes venezolanos/as de primer ciclo escolar en escuelas públicas de Santiago de Chile

PAOLA ANDREUCCI-ANNUNZIATA*

Universidad Central de Chile – Chile

CLAUDIA MANSILLA-TURRA**

Universidad de Las Américas – Chile

CECILIA MONTECINO-ÁVILA***

Universidad de Las Américas– Chile

Recibido el 19-05-20; primera evaluación el 06-06-21;
segunda evaluación el 28-06-21; aceptado el 09-08-21

RESUMEN

El estudio se inscribe en el ámbito de la inclusión educativa (IE) de niños y niñas migrantes. Se focaliza en el incremento de familias inmigrantes venezolanas en Santiago de Chile y el ingreso de sus hijos/as a primer ciclo escolar. El objetivo fue aportar voz a este grupo etario con el propósito de describir cómo la parentalidad positiva se constituye en agente protector de su IE. La investigación con aproximación cualitativa descriptiva no experimental se valió de codificación

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Magíster en Ciencias de la Educación por la PUC. Psicóloga y Licenciada en Psicología por la Universidad de Chile. Académica e investigadora de la PUC y de la Universidad Central de Chile. Directora de la Escuela de Psicología, Universidad Central de Chile. <https://orcid.org/0000-0002-4438-0119>. Correo electrónico: paola.andreucci@ucentral.cl; pmandreu@uc.cl

** Psicóloga Clínica de la Universidad de las Américas. Terapeuta EMDR en Centro Internacional de Neurociencias Aplicadas, Orientadora Familiar de la Universidad de los Lagos. Diplomada en Mediación Familiar de la Universidad Finis Terrae. Certificada en WISC-5 de la Pontificia Universidad Católica. Certificada en Trauma y Disociación. Especialización en Terapia Breve Centrada en Soluciones, Terapia Breve del Trauma y Abuso Sexual Infantil. Experiencia en el ámbito clínico en atención de niños, adolescentes y adultos. Experiencia en el ámbito educacional en el área de Orientación, Convivencia Escolar, Mediación Escolar y Programa de Integración Escolar PIE en la atención de estudiantes con NEE de tipo Permanentes y Transitorias. <https://orcid.org/0000-0001-6319-8665>. Correo electrónico: claudia.mansilla.turra@gmail.com

*** Psicóloga y Licenciada en Psicología por la Universidad de Las Américas, sede Providencia, Santiago, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-9066-7364>. Correo electrónico: cecimontecino@gmail.com



abierta guiada por los objetivos del estudio. Para ello, se aplicó un guion temático validado por tres expertos independientes, a un grupo focal de estudio de 30 estudiantes, insertos en tres escuelas públicas. Los resultados permiten concluir que las competencias parentales positivas, especialmente las de apoyo emocional, inciden positivamente en la IE.

Palabras clave: educación inclusiva; parentalidad positiva; migración; apoyo emocional.

Educational Inclusion and Positive Parenting: the perspective of Venezuelan immigrant boys and girls from the first school cycle in public schools in Santiago de Chile

ABSTRACT

The study is part of the educational inclusion (EI) of migrant children. It focuses on the increase of Venezuelan immigrant families in Santiago de Chile and the entry of their children to the first school cycle. The objective was to provide a voice to this age group in order to describe how positive parenting becomes a protective agent of their IE. Non-experimental descriptive qualitative approach research used open coding guided by the study objectives. To do this, a thematic script, validated by three independent experts, was applied to a focus group of 30 students, inserted in three public schools. The results allow us to conclude that positive parenting skills, especially emotional support skills, have a positive impact on EI.

Keywords: inclusive education; positive parenting; migration; emotional support.

Inclusão educacional e paternidade positiva: a perspectiva de meninos e meninas imigrantes venezuelanos do primeiro ciclo escolar em escolas públicas de Santiago do Chile

RESUMO

O estudo faz parte da inclusão educacional (IE) de crianças migrantes. Ele se concentra no aumento das famílias de imigrantes venezuelanos em Santiago do Chile e na entrada de seus filhos no primeiro ciclo escolar. O objetivo era dar voz a essa faixa etária, a fim de descrever como a parentalidade positiva se torna um agente protetor do IE. A pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, não experimental, utilizou a codificação aberta orientada pelos objetivos do estudo. Para isso, foi aplicado um roteiro temático, validado por três especialistas independentes, a um grupo focal de 30 alunos, inserido em três escolas públicas. Os resultados permitem concluir que as habilidades positivas dos pais, especialmente as habilidades de apoio emocional, têm um impacto positivo na IE.

Palavras-chave: educação inclusiva; parentalidade positiva; migração; suporte emocional.

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios se constituyen en un fenómeno social y político universal con múltiples implicancias y desafíos de inclusión para las instituciones, las comunidades, las familias y los individuos. En la actualidad, Chile es un país que ha recibido una gran cantidad de población extranjera (Instituto Nacional de Estadísticas - INE, 2017). De acuerdo con el Departamento de Extranjería y Migración (2018) se observa que, de los permisos de permanencia definitivos entregados entre los años 2005 y 2016, la comuna de Santiago congrega un 15,7% de personas extranjeras; el 12,4% tiene entre 0 a 14 años, el 32,7% tiene entre 15 y 29 años y el 54,9% tiene 30 años o más.

Según datos del Ministerio de Educación de Chile (2018), existe un aumento en la matrícula de infantes venezolanos que residen en el país, considerando el tramo que va desde educación de párvulos o preescolar, primer y segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media o secundaria. Si en el año 2014 la cifra total era de 113 estudiantes, para el año 2016 el número había subido a 711. Específicamente, en los datos de enseñanza básica (primer y segundo ciclo), en 2014 solo existían 77 estudiantes en este tramo, en 2017 la matrícula ya había alcanzado los 2881.

Las habilidades parentales articuladas en torno a la *parentalidad positiva*, por su parte, se transformaría en un agente protector de la IE, según señala la literatura reciente sobre el tema (Gomila, Pascual y Quincoces, 2018). Si se tiene en cuenta además que la población migrante «ocupa mayoritariamente condiciones sociales más vulnerables, tiene empleos más precarios, habita en viviendas peores y con mayor hacinamiento y registra peores dietas alimenticias» (Urzúa, Heredia y Caqueo-Urizar, 2016, p. 568), serían factores críticos o de riesgo que estarían incidiendo directamente no solo en la dinámica familiar y los recursos con que enfrentan el medio, sino además en la tarea de ser padres y madres.

Existen estudios que dan cuenta de la importancia que tiene la familia, su grado de involucramiento, sus pautas de interacción y de acción parental en la integración al sistema escolar de referencia, especialmente, de sus integrantes en etapa de formación inicial (Epstein *et al.*, 2002; Epstein, 2013; Gomila, Pascual y Quincoces, 2018). Es en este contexto donde cobra importancia identificar los estilos de parentalidad positiva utilizados por padres y madres y la forma en que educan a sus hijos e hijas.

Desde esta perspectiva, los objetivos que guían el presente estudio son:

- i. Identificar competencias parentales protectoras de la IE desde el curso de niños y niñas venezolanos/as pertenecientes al primer ciclo de enseñanza primaria;

- ii. Describir condiciones de riesgo de la IE desde el discurso de niños y niñas venezolanos/as pertenecientes al primer ciclo de enseñanza primaria.

2. MARCO TEÓRICO

Según datos de la Organización de Naciones Unidas – ONU (2016), el número de personas que viven fuera de su país de origen alcanzó 244 millones en 2015, lo que supone un aumento de 41% con respecto al año 2000. «Solo en América Latina se estima un poco más de 25 millones de migrantes, una proporción superior al 13% del total de inmigrantes internacionales» (Hernández, 2015, p. 12).

La población venezolana no ha sido la excepción. Mediante la revisión de archivos documentales y entrevistas a especialistas se ha concluido que, específicamente, la migración venezolana se relaciona con «la existencia de un grave deterioro de las condiciones de vida en Venezuela y la necesidad de un cambio profundo a nivel político, económico y social como condición necesaria para un posible retorno» (Castillo y Reguant, 2017, p. 133). La inclusión social y, específicamente, la IE de los infantes de esta población migrante venezolana no ha estado exenta de dificultades.

2.1. Inclusión educativa (IE)

La inclusión, como proceso educativo, supone la incorporación de la diferencia o de la alteridad a un aula educativa concebida artificialmente como homogénea con fines colaborativos, de intercambio mutuo, participación democrática y aprendizaje conjunto (Azorín, 2018; Azorín y Ainscow, 2018). La educación inclusiva es concebida como un derecho del alumnado y una condición de justicia social de instituciones gubernamentales y no gubernamentales al alero de políticas públicas tanto internacionales como locales al servicio de todos y todas (Booth y Ainscow, 2011; Echeita y Ainscow).

La IE intenta dar respuesta a la diversidad de requerimientos de aprendizaje de estudiantes cada vez más diversos, con procedencias distintas, en contextos educativos multiculturales y necesidades específicas de apoyo educativo (Charlin, Torres y Cayumán, 2016; Jiménez y Fardella, 2015; Jiménez y Montecinos, 2018). Las perspectivas de acercamiento a la IE, específicamente a la inclusión escolar, también son diversas y no están exentas de debate (Rojas y Armijo 2016). Tienden a primar enfoques práctico-pedagógicos sobre teórico-sociales (Gelber *et al.*, 2019; Rojas, 2016) reparando, especialmente,

sobre las prácticas pedagógicas desde los actores directamente involucrados: equipos de docentes y de directivos escolares (González-Gil, 2016).

Las sociedades de acogida, por su parte, intentan garantizar el acceso a la educación a todo el grupo de niños, niñas y jóvenes que reside en los países, aunque no necesariamente incluyan contenidos multiculturales o interculturales en sus respectivas propuestas curriculares, provocando sesgos en los contenidos evaluados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dietz, 2017; Rivera, 2020; Tubino, 2015).

En Chile, en particular, los principios inspiradores de la Ley General de Educación o Ley N° 20.370 (2009, p. 2) señalan que «el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia». Coincidimos, no obstante, en que «el sistema educativo chileno se encuentra ante un gran desafío para enfrentar la creciente diversidad estudiantil. Normativas recientes exigen a las instituciones ser más inclusivas, pero los estudios acerca del punto de partida son escasos» (Gelber *et al.*, 2019, p. 73). Se han abordado las perspectivas de directivos y docentes, aún de este modo preliminar, sin embargo, las familias y en especial padres y madres han sido escasamente considerados tanto en las concepciones predominantes como en las prácticas implementadas al interior de las instituciones.

Este estudio pretende contribuir a dar visibilidad a las actitudes y prácticas del sistema parental y maternal de apoyo y crianza para favorecer la IE de sus hijos e hijas desde la perspectiva de los infantes.

2.2. Parentalidad positiva

Las actitudes de padres y madres hacia la educación y desempeño académico de sus hijos e hijas (Ames, 2012; Mayorquín y Zaldívar, 2019), así como sus estilos de educación parental o habilidades educativas relacionales a lo largo del proceso de desarrollo infanto-juvenil y sus pautas de crianza orientadas hacia el aprendizaje formal en centros educativos públicos y/o privados parecen cumplir un rol gravitante en la consecución de un proceso de inclusión educativa efectivo (Capano, González y Massonnier, 2016; Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015; Suárez y Vélez, 2018). Lo anterior supone el ejercicio de buenas prácticas en parentalidad positiva y disponibilidad de recursos apropiados en padres y madres para dicho ejercicio (Máiquez *et al.*, 2019; Sallés y Ger, 2011; Suárez-Perdomo, Byrne y Rodrigo, 2018).

Se considera que la tarea de ser padres y madres consiste principalmente en:

Velar por el bienestar físico y emocional en la niñez, pero también implica educar desde edades tempranas el tipo de actitudes y conducta consideradas

adecuadas para el desarrollo personal y social, con el fin de que los hijos e hijas se adapten a las normas y valores de su entorno social-cultural (Calderón, 2015, p. 16).

Barudy y Dantagnan (2010, p. 34) definen la parentalidad positiva como «las capacidades prácticas que tienen las madres y los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo suficientemente sano». Es en este sentido que las capacidades, competencias o habilidades parentales forman parte de una parentalidad más social que biológica y, como tal, estaría compuesta de cinco factores o necesidades que debiesen ser cubiertas para que sea considerada competente. En el detalle:

- i. El aporte nutritivo, de afecto, cuidados y estimulación que refiere no solo a una alimentación con el aporte de los nutrientes necesarios para asegurar el crecimiento y prevenir la desnutrición, sino el aporte de las experiencias sensoriales, emocionales y afectivas que permitan a los infantes, por un lado, construir un apego seguro y, por otro, percibir el mundo familiar y social como un espacio confiable y no frustrante (Annemiek, Vingerhoets y Bekker, 2019; Bortolan, 2017).
- ii. Los aportes educativos referentes a cuantas más experiencias de buenos tratos hayan tenido los padres y madres, más modelos y herramientas positivas y eficaces tendrán para ejercer una influencia educativa competente y moralmente positiva sobre sus hijos e hijas.
- iii. Los aportes socializadores que tienen relación, por una parte, con la contribución de los padres y madres en la construcción del concepto de sí mismo e identidad de sus infantes y, por otra parte, con la facilitación de experiencias relacionales que sirvan como modelos de aprendizaje para vivir de una forma respetuosa, adaptada y armónica en la sociedad.
- iv. Los aportes protectores que se aplican a dos niveles, el primero orientado a proteger a los hijos e hijas de contextos externos, familiares y sociales que puedan dañarles directamente o alterar su proceso de maduración, crecimiento y desarrollo. El segundo se orienta a protegerlos de los riesgos y peligros derivados de su propio crecimiento y desarrollo.
- v. La promoción de la resiliencia que permite a los infantes la construcción de un autoconcepto y de una autoestima que los hace sentir, aún en circunstancias difíciles, que son personas dignas, valiosas y con derecho a ser respetadas y ayudadas (Gómez y Kotliarenco, 2010).

Resituando a la familia y, especialmente a padres y madres como agentes socializadores activos para niños y niñas, implicarles en la IE y el aprendizaje académico, supondría competencias parentales, involucramiento en el proyecto educativo y compromiso educativo familiar, considerando responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad (Álvarez, 2019; Bravo, Salvo, Mieres, Mansilla y Hederich, 2017; Cabello y Giró, 2016).

Si bien la relación familia-escuela se constituye en un contexto idóneo para facilitar recursos, servicios y propuestas que proyecten una acción educativa exitosa, la progresión y evolución de la parentalidad positiva supone atender a las necesidades formativas de las familias en temas relacionados con el cambio de etapa evolutiva, formación a lo largo del ciclo vital, diversas dificultades relacionadas con la orientación escolar y la consideración de las necesidades y prioridades de las propias familias (Torío, Peña, García e Inda-Caro, 2019).

Lo anterior es especialmente complejo en el contexto de la migración y de las denominadas paternidades y maternidades transnacionales. Las familias y, en particular, los padres y madres experimentan una serie de reorganizaciones como estrategias para situar su convivencia diaria en una nueva sociedad. Se sostiene que estas reorganizaciones o «[...] reordenamientos familiares se acrecientan, si la que migra es la figura materna. En estos casos, las madres se enfrentan a nuevas formas de entender y ejercer la maternidad, más allá de la co-residencia y presencialidad con sus hijos» (Betancourt y Gross, 2018, p. 159). En la práctica, no obstante, tanto madres como padres se someten a la reconfiguración de sus roles, funciones, aportes y vínculos afectivos, comunicacionales y educativos incluso transfiriendo parte de estas responsabilidades a otros integrantes de la familia o de la comunidad migrante que tiende a ocupar espacios territoriales comunes (Zapata, 2009).

3. METODOLOGÍA

El propósito del estudio fue aportar voz a niños y niñas venezolanas de primer ciclo con el objetivo de describir cómo la parentalidad positiva se constituye en agente protector de la IE. En función de lo anterior, la investigación se realizó desde una aproximación cualitativa de tipo descriptiva no experimental (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014) valiéndose de codificación abierta guiada por los objetivos del estudio y la evidencia empírica levantada. Para ello, se aplicó un guion temático (Ver Cuadro 1), validado por tres expertos independientes —un metodólogo con enfoque cualitativo, un sociólogo especialista en migraciones y un psicólogo infantil— a tres grupos focales de estudio (Flick, 2007), correspondientes a treinta

estudiantes insertos en tres escuelas públicas de tres comunas periféricas y populosas de la capital chilena. El guión temático consideró los dos objetivos y contempló dos a tres preguntas organizadas por cinco dimensiones: (1) competencias parentales vinculares o función vincular, (2) competencias parentales formativas o función formativa, (3) competencias parentales protectoras o función protectora, (4) competencias parentales reflexivas o función reflexiva, y (5) características internas/externas que favorecen o dificultan la IE. El levantamiento semántico de las categorías se realizó con el apoyo del *software* de análisis cualitativo Atlas Ti 7.0 *

Como criterios de inclusión se consideraron niños y niñas venezolanas entre primero y cuarto básico (primer ciclo), de ambos sexos, con asistencia regular a sus respectivos establecimientos educacionales, cuyos padres y madres estuvieran residiendo en el país por al menos un año, con su situación legal regularizada (visa definitiva o visa democrática). Se incluyeron finalmente niños y niñas que habían ingresado a las escuelas entre 2013 y 2017, exhibían un rendimiento «bueno» (promedio calificaciones 5,5 en escala de 1,0 a 7,0) a objeto de controlar la variable rendimiento académico en su relación con funciones parentales (Álvarez, 2019) y que no presentaban inasistencias reiteradas durante su escolaridad (solo licencias médicas breves). Sus madres y padres presentaron un rango de edad entre 32 y 40 años, con fechas de ingreso a Chile entre 2013 y 2016 y ocupaciones de tiempo completo (secretarías, vendedores, transportistas, choferes de taxis de alquiler y estilistas).

Los resguardos éticos se abordaron desde las cartas de autorización de los establecimientos educacionales, las cartas de consentimiento informado para madres y padres y los formatos de asentimiento informado para niños y niñas. La aplicación se realizó en los recintos educativos en horario diurno, en los recreos o espacios de descanso—cambio de hora de clases. Para mayor resguardo se contó con el apoyo de las profesoras jefes quienes cautelaron de lejos (fuera de la sala en que se realizaron los *focus group*) el proceso ante eventuales imprevistos.

4. RESULTADOS

Se seleccionan los resultados, los que se presentan mediante viñetas frente a los estímulos del guion temático del *focus group*, desagregados por dimensiones y objetivos. Participaron del *focus group* de estudiantes, un total de veinte niños y diez niñas, cinco de primero básico, cinco de segundo básico, ocho de tercero básico y doce de cuarto básico. No se logró la paridad de género dadas las condiciones o criterios de inclusión del grupo de estudio.

4.1. Competencias parentales vinculares o función vincular

Respecto a la relación con sus padres y/o madres, en particular aquello que se refiere al actuar de estos cuando los/as perciben tristes, en su mayoría sostienen que el acercamiento se produce a través del diálogo y la proximidad física. Esta última resulta relevante para comprender el estilo relacional establecido con sus familias, desde su sociedad de origen hacia la de acogida.

Sí, aunque sólo me preguntan cuándo estoy triste... y me abrazan. (Estudiante de 1ero. Básico)

Sí, me preguntan cuándo estoy triste o desanimada. (Estudiante de 2do. Básico)

Me ayudan preguntándome qué me pasa y me dan soluciones hablando. (Estudiante de 3ro. Básico)

4.2. Competencias parentales formativas o función formativa

Con relación a la distribución de las tareas del hogar, se hace énfasis en aquellos casos en los que se debe reiterar por parte de los padres y/o madres alguna indicación dada con antelación y valorada por ellos. La reiteración se instala como una estrategia formativa en el grupo estudiado, lo que podría responder a la adquisición de competencias o el desarrollo de funciones mentales propias de esta etapa del ciclo vital como también a un estilo formativo que responde a características culturales o de la sociedad de origen.

Estirar la sábana, cepillarme a penas me levanto, levantarme temprano para ir al colegio, cuando me porto mal en el colegio o hago algo mal me quitan las cosas que me gustan como el celular. En la mañana lo hago por mi propia cuenta, en la tarde me lo repiten muchas veces. (Estudiante 4to básico)

Tender mi cama, también barrer la casa, tender la ropa, fregar los platos cuando ellos no están (...) bueno también hacer la cola como por ejemplo la harina y el pan (cuando uno va a comprar, nos dicen "ya hijo ponte en la fila mientras compramos las cosas"). Me repiten las cosas como dos veces. (Estudiante 4to básico)

4.3. Competencias parentales protectoras o función protectora

Con respecto a las acciones que sus padres y/o madres les han enseñado sobre cómo actuar frente a alguna situación que eventualmente los/as ponga en riesgo y a quiénes acudir en caso de que les suceda algo, en su mayoría sostienen que es algo abordado y aprendido desde sus propios hogares y sociedades de origen.

Mi mamá me dice que no tengo que recibirle nada a extraños, que no abra la puerta a desconocidos porque si pasa algo ella no se va a dar cuenta al instante porque va

a estar trabajando. Si me pasa algo yo acudo a algún adulto que encuentre cerca, pero que sea confiable. (Estudiante de 4to. Básico)

Mi papá se preocupa si se me acercan extraños... siempre está en posición de a la defensiva... me ha enseñado cómo defenderme y arrancar de gente desconocida que podría hacerme algo o molestarme. (Estudiante de 3ro. Básico)

4.4. Competencias parentales reflexivas o función reflexiva

Por otro lado, cuando son consultados/as sobre cómo perciben los conflictos entre sus madres y padres, en su mayoría sostienen que han presenciado alguna situación de esta índole y que es algo que les incomoda. Lo tienden a enfrentar desde la pasividad receptiva, aunque acusan la ambivalencia y la valencia emocional negativa que este tipo de situaciones impregnan a su auto-concepto y proceso auto reflexivo.

Siempre están discutiendo por algo, mi papá le transfirió 30 mil pesos y mi mamá le dijo que no los pudo sacar. Yo los miro, aunque no solo pelea con mi mamá, una vez estaba borracho y se peleó con su primo. Yo me siento mal, él es muy peleón, la otra vez se puso a pelear con una persona en la fila porque se coló y eso, la otra vez le dijo al chofer del Uber que se fuera más lento y el señor del Uber no sé qué le contestó, pero mi papá le dijo tonto e idiota. (Estudiante de 3ero. Básico)

“Mis papás siempre discuten cuando yo estoy descansando o viendo tele, yo no me doy cuenta, pero a veces, si me doy cuenta. Yo me siento unas veces feliz y otra triste, porque puede que estén tomando una decisión importante. (Estudiante de 1ero. Básico)

4.5. Características que favorecen o dificultan la inclusión educativa

El grupo de niños y niñas releva la opinión de sus padres y madres respecto de las conductas por las cuales son reconocidos/as, en especial, las actitudes que se relacionan con el buen rendimiento o el desempeño escolar, expresado en las calificaciones escolares y los incentivos materiales asociados al resultado académico obtenido. Estos últimos son especialmente relevantes en el grupo estudiado, si están asociados a afectos con valencias positivas y reconocimiento explícito tanto verbal como de aproximación física de sus adultos significativos.

Mi profesora siempre destaca que tengo notas súper buenas, que no hablo y que hago mis tareas, mi mamá me dice que me he portado muy bien y aunque no me lo diga siempre, yo sé que está contenta, a veces también me compra cosas. (Estudiante de 1ero. Básico)

A veces cuando me saco buenas notas como que me felicitan, me dan abrazos, me dan cariño y me compran cosas que me gustan. (Estudiante de 4to. Básico)

Ahora bien, al ser consultados sobre su proceso de adaptación, reflexionan en torno a los apoyos, especialmente de su familia, docentes y algunos/as compañeros/as de curso sobre cómo han debido enfrentar distintas situaciones de discriminación en el aula o fuera de ella.

(...) en el colegio mi profesora jefa me apoya, les dice a mis compañeros que me apoyen que no es fácil comenzar de nuevo toda su vida en otro país, me sentí bien con lo que hizo la profesora, pero mis compañeros no cambiaron. (Estudiante de 2do. Básico)

No, yo siempre soy el que los invita a jugar, ellos son malos conmigo, cuando jugamos a las escondidas ellos me pegan patadas, mi mamá me dice que ellos son diferentes, que no me sienta mal por eso. (Estudiante de 3ro. Básico)

Me sentí a gusto porque me dicen que soy bueno para las calificaciones y que soy inteligente, hay una compañera que me dice que soy feo, a ella le gusta molestar, a veces me dicen que me vaya a mi país, que no me quieren acá en Chile. Los profesores me han ayudado, me recibieron bien, pude conseguir un cupo en este colegio, siento que es un buen colegio y a mis papás les parece bien y me apoyan. (Estudiante de 4to. Básico)

Cuando yo llegué a 2do lo que más me sorprendió es que el que mejor me trataba, es el que ahora me trata más mal, en 3ero básico se portó mal conmigo, ahora está regular, me dice cejota, chocolate, oveja, me hace bullying, los profesores lo castigan, pero a él no le importa...mi papá vino a hablar con la profesora y me defendió. (Estudiante de 3ero. Básico)

Por otra parte, sobre el tiempo dedicado al estudio, es posible observar distintas visiones. Un grupo cuenta con horarios establecidos y otro solo estudia cuando debe rendir evaluaciones formales o debe realizar algún trabajo en particular. Ambos tipos de actitudes se asocian a la crianza en el seno familiar y a los acompañamientos de los padres.

Yo estudio de 18:00 a 19:00 horas... así me enseñaron mis papás. (Estudiante de 3ero básico)

Estudio a veces cuanto tengo prueba o para algún trabajo siempre estudio, pero a veces sinceramente no estudio, siempre me ayudan mis papás cuando hay una tarea difícil... como tienen poco tiempo, los espero hasta que lleguen del trabajo. (Estudiante de 4to básico)

En relación con el apoyo de la familia en lo referente a los deberes escolares, en su mayoría el grupo sostiene que recibe algún tipo de ayuda a la hora de realizar sus tareas y/o cuando hay algo que no entienden de sus sesiones de clases. Se interpela la función formativa.

Yo busco por internet y por los libros y cuando es muy difícil sí me ayudan mis papás...si no saben les preguntan a otros de la comunidad. (Estudiante de 4to básico)

Mi papá, por ejemplo, o mi mamá, siempre me explican las cosas, mis papás me dicen "en qué te ayudo hijo" y me ayudan siempre. (Estudiante de 4to básico)

En una perspectiva complementaria, se aborda aquello que ocurre en las asignaturas en las cuales presentan mayores dificultades como en lenguaje, esto producto de los inconvenientes que tienen para entender los contenidos y en aquellas que no, como matemáticas y educación física. El rol de la familia resulta crucial en la comprensión de contenidos complejos.

Lenguaje, los profesores prácticamente nada, no nos ayudan en nada en este ramo porque siempre están cambiando de profesores...mis primos sí me ayudan...mis papás van a hablar con los profesores. (Estudiante de 3ero básico)

Lenguaje me cuesta porque ponen pruebas y no nos hacen actividades para preparar, para entender sobre el tema...mi tía me ayuda y mi mamá estudia conmigo cuando llega a casa. (Estudiante de 4to básico)

Me gustan todas, pero más Matemáticas, menos Lenguaje...a mi papá le gustan las matemáticas...trabajaba con números en Venezuela. (Estudiante de 3ero básico)

Finalmente, con relación a cómo el grupo de niños y niñas percibe la preocupación de sus familias y docentes frente a lo que puedan estar pasando incidental o sistemáticamente en el ámbito educativo en sus respectivas escuelas, en general, se releva el rol de sus padres y/o madres como cuidadores, respaldos afectivos o reforzadores fundamentales.

Mi familia sí se preocupa por mis resultados y comprándome cosas para que me sienta bien y mis profesores no, nada. (Estudiante de 3ero básico)

La familia sí, los profesores lo que hacen es que me dan un consejo, una orientación, que hable con el otro y mi familia siempre está pendiente de mí, que no me pase nada, que yo esté bien. Siempre se preocupan mis padres y también los de la comunidad en la que vivimos. (Estudiante de 3ero básico)

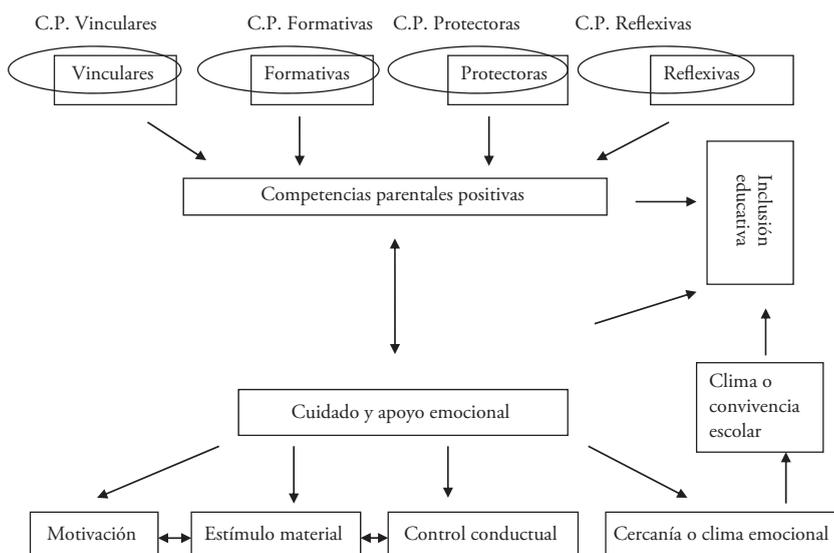
4.6. Relación de dimensiones

En función del análisis de contenido facilitado por el Atlas Ti 7.0[®], es posible apreciar el rol central como categoría aglutinante que presentan las competencias parentales positivas. Se dirigen hacia ella, en calidad de vectores, categorías de protección, formación, vínculo y reflexividad articuladas todas en torno a la búsqueda de cuidado y apoyo emocional. El apoyo se repite en los discursos con un significado polivalente de motivación, estímulo material, corrección

de la conducta, por una parte, y cercanía emotiva o proximidad relacional, por otra.

Las variables que favorecen o dificultan la inclusión educativa están asociadas a clima emocional positivo o convivencia escolar (*bullying*, acoso, maltrato), por una parte, y a estrategias educativas tanto académicas como socioemocionales de apoyo implementadas por padres, madres y cuidadores principales, por otra (Ver Figura 1).

Figura 1. Relación de dimensiones y categorías de parentalidad positiva e IE



Fuente: Elaboración propia a partir de AtlasTi 7.0 *

5. DISCUSIÓN

Los derechos de las personas migrantes suponen velar por sus necesidades básicas y reguardar su adecuada satisfacción a lo largo de la vida (Torío *et al*, 2019). El derecho a educación es, sin duda, uno de los derechos fundamentales especialmente para las etapas iniciales del ciclo vital, es decir, para niños y niñas en el primer ciclo escolar. Este estudio ha intentado evidenciar la relación que existe entre la consecución de este derecho y las competencias o habilidades parentales de padres y madres a través del discurso de sus hijos e hijas. Lo anterior redundaría en una pertinente «[...] capacidad de los padres,

madres o cuidadores/as de satisfacer las necesidades de protección, educación, cuidado y socialización a sus hijos e hijas» (Barudy y Dantagnan, 2010, p. 5).

Los resultados analizados nos permiten inferir que el ámbito de la parentalidad positiva ha sido abordado en forma competente por padres y madres, reconocido por hijos e hijas. La excepción está constituida por la dimensión o función reflexiva referida a los resguardos frente a conflictos conyugales, discusiones y peleas, en algunos casos, acrecentadas probablemente por los contextos de precariedad laboral o social que experimentan estas familias (Gaete y Mena, 2016). Las extensas jornadas de trabajo y de traslado, viviendas estrechas y acceso restringido a bienes y servicios precipitan en múltiples conflictos relacionales que afectan sus competencias reflexivas y han constituido un impedimento para ejercer de mejor forma su rol parental en esta dimensión.

Las dimensiones de protección y apoyo vincular, por su parte, aparecen como la más destacadas, siendo referidas positivamente en el grupo de niñas y niños, tanto en el plano propioceptivo («abrazos») como verbal («felicitaciones»), con foco en la expresión de afecto frente a signos de malestar, dolor o tristeza en ellas y ellos. Siguiendo a Bortolan (2017), la experiencia afectiva es considerada singular en la medida que se vincula a estados afectivos de amor y apego, especialmente, cuando las acciones de acercamiento emocional revelan una conducta de apego con base segura (Annemiek, Vingerhoets y Bekker, 2019).

Lo anterior favorecería la adaptación emocional y académica, la asistencia escolar y la inclusión educativa según sus protagonistas, hallazgos que van en la dirección de la evidencia comparada revisada para este estudio (Bustos y Gairín, 2017). Asimismo, ponen en primer plano los lazos afectivos construidos en la infancia temprana, desde el nacimiento e incluso desde la etapa prenatal, y que pueden atribuirse a modelos de trabajo internalizados y actualizados en cuidadores/as primarios/as con ocasión de las paternidades y maternidades transnacionales (Betancourt y Gross, 2018).

El rol de la familia extendida como primos y tías aportan en dimensiones formativas y de apoyo educativo, ya que padres y madres cumplen jornadas laborales extensas lo que les restaría presencia en la función educativa y de control parental (Zapata, 2009). Lo anterior, no obstante, la crianza temprana es reconocida como un modelo o patrón orientador y resiliente por hijos e hijas que se ha internalizado y se reactualiza permanentemente, aunque el vínculo presencial con padres y/o madres se restrinja al retorno vespertino y tardío desde sus respectivos trabajos limitando la comunicación (Betancourt y Gross, 2018; Gómez y Kotliarenco, 2010).

Por otra parte, padres y madres evidenciarían dificultad para comprender los programas educacionales chilenos, en lo referente al *currículum*, lo que les resta presencia en el apoyo educativo diario, no obstante, solicitan activamente en el establecimiento educacional, a través de profesores y profesoras, apoyos diferenciales para sus hijos e hijas. Asimismo, conforman redes sociales entre ellos y con la comunidad venezolana residente y, tal como se ha visto en otras investigaciones, «[...] las asociaciones de inmigrantes juegan roles específicos y cohesivos con sus pares, incluso logran ciertas asimetrías en su favor con determinados actores de la sociedad de acogida» (Gaete y Mena, 2016, p. 149).

6. CONCLUSIONES

Retomando el primer objetivo de la investigación, podemos concluir que se han logrado identificar las competencias parentales y maternas protectoras de la inclusión educativa desde el discurso de niños y niñas venezolanos/as de primer ciclo de primaria, participantes de este estudio. Los padres y madres a pesar de sus dificultades sociales, económicas, instruccionales y de acceso al conocimiento generado por la cultura de acogida, se muestran disponibles a la crianza activa de sus hijos e hijas.

La parentalidad positiva se ve desplegada tanto en aportes nutritivos, de afecto y cuidados, facilitando experiencias relacionales positivas que contribuyen a la autoestima de hijos e hijas y a una adaptación social relativamente armónica, aunque no exenta de dificultades y roces, especialmente, con los pares o compañeros/as de curso. Los padres y madres agudizan su aporte protector a través del afecto, del control en el hogar y de las indicaciones sobre defensa personal fuera del hogar. De este modo procuran promover la resiliencia (Gómez y Kotliarenco, 2010; Fuentes *et al.*, 2015).

Fallan, no obstante, en los aportes propiamente educativos al exhibir conductas asociadas a malos tratos en el subsistema conyugal, lo que afecta su función reflexiva y limita la construcción de modelos positivos y eficaces de intercambio formativo. Lo anterior se ve graficado en este estudio por la percepción que algunos infantes tienen sobre el aporte de los docentes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La IE tal y como la plantean las especificaciones técnicas propuestas por el Ministerio de Educación de Chile (2018), no se cumple del todo. La principal dificultad consiste en considerar la diferencia como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo más que como un obstáculo y amenaza y, por ello, rechazarla de plano. En este sentido y siguiendo el segundo objetivo de este estudio, es posible describir condiciones de riesgo de la IE desde el discurso

de niños y niñas venezolanos/as pertenecientes al primer ciclo de primaria, asociadas al acoso escolar.

El acoso o intimidación sistemática referida a la condición física de los y las inmigrantes venezolanos/as (color de piel, tipo de pelo, presencia física, vestuario, calzado) ha ido precipitando en estrategias de protección extrema que utilizan padres y madres para resguardarles lo más posible de la discriminación. La relación al interior de esta monoculturalidad solo diferenciada por la condición etaria, niños y niñas en este caso, invita a preguntarse por la genuina relación entre interculturalidad y educación eventualmente impactada por la violencia y la discriminación (Mondaca y Gajardo, 2015).

Finalmente, rescatamos como gran aporte de este estudio el haber otorgado voz y protagonismo a niños y niñas pequeños/as que, bajo condiciones de estricto resguardo ético, expresaron sus inquietudes en torno al proceso de adaptación e IE con el apoyo más o menos cercano de sus padres, madres y cuidadores primarios. Este protagonismo de la infancia puede verse cuestionada en transparencia y legitimidad, hasta cierto punto, por la calidad de «alteridad foránea» de las entrevistadoras al pertenecer a la cultura dominante y no a la comunidad venezolana. Este aspecto, considerado limitación del estudio, debiera mejorarse en una próxima investigación.

Por otra parte, coincidimos en que «desarrollar programas de educación parental basados en la evidencia y enmarcados en los proyectos vitales de las familias es una demanda necesaria en la actualidad» (Torío *et al.*, 2019, p. 109). En este contexto, el trabajo en equipo entre los padres y madres, familia extendida, docentes y comunidad educativa como un todo resulta imperioso (Gelber *et al.*, 2019).

A modo de limitaciones y proyección se espera completar este estudio con los ciclos educativos siguientes (segundo y tercero) toda vez que se evidencia cierta regresividad en conductas de mayor hostilidad en el reporte de algunos de los entrevistados. Los espacios de encuentro-desencuentro entre pares en el sistema escolar a lo largo del ciclo vital pueden requerir de mayor atención y activación de funciones parentales diferenciales, alternantes o menos presentes en etapas previas del desarrollo. En una dirección complementaria se proyecta incluir un número mayor de niñas en los grupos de estudio a objeto de visualizar eventuales diferencias con los niños en su aproximación y percepción de experiencias y habilidades parentales desde sus adultos significativos. Asimismo, considerar la inclusión de niños y niñas con desempeño académico variable a objeto de determinar eventuales influencias de las funciones parentales en la percepción de dicho rendimiento por parte del grupo de niños (Álvarez, 2019).

Finalmente, se proyecta abordar este fenómeno de la parentalidad positiva en un próximo estudio con la metodología de grupos triangulares conformado por padre-madre-hijo/a con el propósito de acceder a vivencias diferenciales en un escenario de mayor mediación interpersonal (Andreucci-Annunziata y Guajardo-Soto, 2016). Lo anterior podría constituirse en un aporte para la IE desde la perspectiva parental y maternal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Ames, P. (2012). Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales. *Educación*, 21(49), 7-26. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/1794>
- Andreucci-Annunziata, P. y Guajardo-Soto, G. (2016). El potencial creativo de los grupos triangulares: una aproximación intersubjetiva y dialógica. *Akadeimeia*, 7(2), 65-76.
- Annemiek K., Vingerhoets, J. J. M y Bekker, M. H. J (2019). Attachment styles and secure base priming in relation to emotional reactivity after frustration induction. *Cognition and Emotion*, 33(3), 428-441 <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1458704>
- Azorín C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.161.58622>
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 3(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Betancourt, D. y Gross, A. (2018). Maternidades transnacionales. La reconfiguración de la parentalidad en familias cubanas protagonistas del proceso migratorio. *Etnografías Contemporáneas*, 4(6), 159-184. Recuperado de: <http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/179>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3.a ed.)*. Bristol: CSIE
- Bortolan, A. (2017). Affectivity and moral experience: an extended phenomenological account. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16, 471-490. <https://doi.org/10.1007/s11097-016-9468-9>

- Bravo, M., Salvo, S., Mieres, M., Mansilla, J. y Hederich, C. (2017). Perfiles de desempeño académico: la importancia de las expectativas familiares. *Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 25(50), 15-35. <https://doi.org/10.18504/pl2550-016-2017>
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 3(46), 193-220. <https://doi.org/10.31619/caledu.n46.7>
- Cabello, S. y Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 10(7), 28-47. <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Calderón, D. (2015). *Estrategias de intervención para suscitar competencias parentales en las familias de origen de niños y niñas vulnerados en sus derechos*. (Memoria de título). Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137146/Memoria%20de%20T%20C3%ADTulo%20Denise%20Calder%20C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Capano, Á., González, M. L. y Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34(2), 413-444. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.008>
- Castillo, T. y Reguant, M. (2017). Percepciones sobre la migración venezolana: causas, España como destino, expectativas de retorno. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 41, 133-163. <https://doi.org/10.14422/mig.i41.y2017.006>
- Charlin, V., Torres, A. y Cayumán, C. (2016). Expectativas de género y logro de estudiantes en TERCE. *Mid evidencias*, 9, 1-8. Recuperado de <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/MidEvidencias-N9.pdf>
- Departamento de Extranjería y Migración. (2018). *Legislación migratoria*. Recuperado de: <http://www.extranjeria.gob.cl/legislacion-migratoria/>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejewelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP. Recuperado de: http://www.fundacioncap.cl/wpcontent/uploads/2015/09/Programas_efectivos_de_involucramiento_familiar_en_las_escuelas-Joyce_Epstein.pdf

- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. y Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Gaete, J. y Mena, L. (2016). Los roles de los actores de la sociedad de acogida en la integración de las asociaciones de inmigrantes: una aproximación desde el análisis de redes sociales. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 39, 149-181. <https://doi.org/10.14422/mig.i39.y2016.006>
- Gelber, D., Treviño, E., González, A., Escribano, R., Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(3), 73-101. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.967>
- Gómez, E. y Kotliarenko, M. A. (2010). Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-131. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2010.17112>
- Gomila, M.A., Pascual, B. y Quincoces, M. (2018). Family-school partnership in the Spanish education system. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 309-320. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465641>
- González-Gil, F. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Hernández, C. (2015). *Derechos fundamentales y migración internacional*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla, Toledo. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/10131/TESIS%20Hern%C3%A1ndez%20Melgar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadísticas - INE. (2017). Segunda entrega resultados definitivos Censo 2017. Santiago: INE. Recuperado de <https://www.censo2017.cl/>
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.

- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>
- Ley General de Educación o Ley N° 20.370. (2009). Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Máiquez, M., Rodrigo, M., Hidalgo, V., Amoros, P., Martínez-González, R., Arranz, E., Ochaita, E., Martín-Quintana, J. y Balsells, M. (2019). Protocolo de buenas prácticas en parentalidad positiva. Su elaboración y estudio piloto. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 425-436. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1477>
- Mayorquín, E. y Zaldívar, A. (2019). Participación de los padres en el rendimiento académico de alumnos de primaria. Revisión de literatura. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 868-896. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.480>
- Ministerio de Educación de Chile (2018). Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf
- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo andino*, 47, 3-6. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200001>
- Organización de Naciones Unidas - ONU (2016). ONU cifra en 244 millones los migrantes que viven fuera de su país. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2016/01/1348461>
- Rivera, E. (2020). La interculturalidad como contenido transversal en la educación universitaria peruana. Notas reflexivas. *Educación*, 29(56), 211-210. <https://doi.org/10.18800/educacion.2020.010>
- Rojas, M. T. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar* (N.º 911429). Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Rojas, M. T. y Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuaderno de Educación*, 75(2), 3-18.
- Sallés, C. y Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 49(25), 39-47.
- Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 153-172. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

- Suárez-Perdomo, A., Byrne, S. y Rodrigo, M. J. (2018). Assessing the ethical and content quality of online parenting resources. *Comunicar*, 26(54), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-02>
- Torío, S., Peña, J. V., García, O., e Inda-Caro, M. (2019). Evolución de la Parentalidad Positiva: Estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 109-126. <https://doi.org/10.6018/reifop.389621>
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Urzúa, A., Heredia O. y Caqueo-Urizar, A. (2016). Salud mental y estrés por aculturación en inmigrantes sudamericanos en el norte de Chile. *Revista Médica de Chile*, 20(144), 563-570. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872016000500002>
- Zapata, A. (2009). Familia transnacional y remesas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1749-1769. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692715X2009000300024

Metodología activa en la enseñanza de Odontología Legal y Forense. Experiencia en una universidad pública de Nicaragua. Enfoque cualicuantitativo

ALICIA ESPINOZA PALMA*

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-León) – Nicaragua

CARLOS GUEVARA ALTAMIRANO**

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-León) – Nicaragua

Recibido el 15-05-20; primera evaluación el 22-07-21;
segunda evaluación el 08-08-21; aceptado el 25-08-21

RESUMEN

Este artículo tiene la finalidad de valorar la percepción de los estudiantes en la implementación de metodologías activas para la enseñanza en Odontología Legal y Forense, desde su propia perspectiva. Se realizó un estudio de metodología mixta, tomando en cuenta 57 estudiantes que participaron en este curso y cinco informantes claves de años anteriores. La parte cualitativa se desarrolló mediante entrevistas a profundidad y análisis interpretativo reduccionista y la parte cuantitativa de tipo descriptivo. Resultados: Los estudiantes tuvieron una valoración positiva del desarrollo del componente con actividades prácticas y fue valorada como «Buena»; las expectativas al inicio del componente fueron altas y al finalizar fueron satisfechas valorado como «Bueno». El abordaje cualitativo mostró un cambio en las expectativas iniciales y finales respecto a la metodología empleada en años anteriores.

Palabras clave: percepción, estudiantes, metodología activa, odontología forense.

* Máster en Epidemiología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León y candidata doctoral en Ciencias Médicas, Cohorte Epidemiología y Salud Global. Secretaria académica en la Facultad de Odontología, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León. Experiencia como asistente de investigación en el Centro de Investigación en Demografía y Salud. Trayectoria docente de pregrado por once años en la UNAN-León. Profesora titular en la Facultad de Odontología. Principal de Patología Bucal I, y Odontología Legal y Forense. Docente investigadora del Departamento de Medicina Oral. <https://orcid.org/0000-0002-2860-0169>. Correo electrónico: samanta.espinoza@fo.unanleon.edu.ni

** Máster en Salud Pública por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León (UNAN-León) y candidato a doctor en Educación Superior. Profesor titular en la Facultad de Odontología, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León. Docente investigador de la Facultad de Odontología. <https://orcid.org/0000-0001-7130-2020>. Correo electrónico: carlos.guevara@fo.unanleon.edu.ni



Active methodology of teaching on Legal and Forensic Odontology. Experience in a Public University of Nicaragua. Quali-quantitative approach

ABSTRACT

This article aims to assess student's perception in the implementation of active methodologies for teaching on Legal and Forensic Dentistry, from their own perspective. A mixed methodology study was carried out, considering 57 students who participated in this course and five key informants from previous years. The qualitative approach was developed through in-depth interviews and reductionist interpretative analysis and a descriptive study. Results: The students had a positive evaluation for course development with practical activities and it was valued as "Good"; expectations at the beginning were high and were satisfied at the end of course, valued as "Good". The qualitative approach showed a change in expectations regarding the methodology used in previous years.

Keywords: perception, students, active methodology, Forensic Odontology.

Metodologia ativa no ensino de Odontologia Legal e Forense. Experiência em uma universidade pública da Nicarágua. Abordagem quali-quantitativa

RESUMO

Este artigo tem como objetivo avaliar a percepção dos alunos na implementação de metodologias ativas para o ensino de Odontologia Legal e Forense, sob sua própria perspectiva. Foi realizado um estudo de metodologia mista, levando em consideração 57 alunos que participaram deste curso e cinco informantes-chave dos anos anteriores. A parte qualitativa foi desenvolvida por meio de entrevistas aprofundadas e análise interpretativa reducionista e a parte quantitativa descritiva. Resultados: os alunos tiveram uma avaliação positiva do desenvolvimento do componente com atividades práticas e foi avaliado como "Bom"; as expectativas no início do componente eram altas e no final foram satisfeitas, avaliadas como "Bom". A abordagem qualitativa mostrou uma mudança nas expectativas inicial e final em relação à metodologia utilizada nos anos anteriores.

Palavras-chave: Percepção, Alunos, Metodologias Ativas, Odontologia Forense

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades públicas tienen el reto de mejorar currículos de acuerdo con niveles de exigencia del mundo globalizado. La oferta académica de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN, León) se encuentra bajo el sistema de créditos académicos desde el año 2007 y enmarcada en el modelo educativo institucional declarado constructivista, por tanto, centrado en el estudiante. Esta oferta sigue en constante revisión de sus planes para

conservar el prestigio de esta universidad bicentenaria, que tiene planteado dar respuesta a las necesidades de la población y estar de acuerdo con los objetivos de desarrollo del milenio (Comisión de Transformación Curricular, 2019).

El cambio de modelo educativo aún no termina de establecerse en todos los componentes de la carrera de Odontología; de manera que se conservan metodologías vinculadas al modelo anterior centrado en el docente. Como parte de este proceso de cambio y asimilación es importante realizar trabajos de investigación que valoren la percepción de los estudiantes en el uso de metodologías que cambien el paradigma de enseñanza-aprendizaje en componentes como Odontología Legal y Forense. Se seleccionó este componente electivo ya que usualmente, a pesar del modelo educativo declarado, se desarrollaba a través de conferencias que tenían como fondo la transmisión de información, carente de algún protagonismo activo de los estudiantes; lo que incidió desfavorablemente en el interés por el componente a nivel de la opinática estudiantil.

A partir del año 2019, posterior a una revisión bibliográfica de los contenidos y parte de la mejora que permite el proceso de transformación curricular se realiza un cambio en la metodología de enseñanza del componente para la inclusión de actividades prácticas en la educación de Odontología Legal y Forense, que incluyeron prácticas de laboratorio, simulaciones con modelos dentales, estudio de casos de identificación ante y post mortem entre otras; (Campos *et al.*, 2018; Hermsen y Johnson, 2012; Stamm y Palmieri, 2015), con el estudiante asumiendo la construcción de su aprendizaje; siguiendo tendencias internacionales que apoyan la enseñanza-aprendizaje en odontología forense con base en aspectos prácticos, para profundizar y resaltar la calidad e importancia de los registros dentales, craneofaciales y maximizar la aplicación dental en casos forenses (Acharya, 2006; Pereira *et al.*, 2017). Pero, además, este cambio acerca más la metodología del componente al modelo educativo declarado por la institución, establecido como constructivista y centrado en el estudiante (Marco referencial, 2007, 2011).

Así mismo esta modificación a metodologías activas de la enseñanza se plantea desde la academia para permitir una vinculación mayor de teoría y práctica de Odontología Legal y Forense; lo que permitiría aumentar el atractivo del componente, en aras de contribuir a la formación odontológica integral.

De acuerdo con Palomares (2007) y Huber (2008) (citado por Jiménez-Hernández, 2018) las metodologías activas permiten mayor participación, independencia del estudiante y favorecen directamente su educación, cumpliendo una actividad más formativa que informativa, permitiendo generar experiencias

de aprendizaje más profundos, duraderos y significativos para conseguir el desarrollo de competencias y preparan al estudiantado para el mundo laboral y asumir responsabilidades personales (Jiménez-Hernández, 2018).

Odontología Forense es la «disciplina, ciencia o especialidad que, en el ámbito médico-legal, vincula al cirujano dentista con la Ley» (Ciocca, 2010) bajo la responsabilidad ética y profesional de un registro apropiado de las características del individuo, que son parte del expediente clínico y se registran modificaciones dentales producto de tratamientos realizados. (Anadon y Robledo, 2017). Sobre todo, ante la creciente experiencia en emergencias y desastres tanto naturales como de acción humana, en que el odontólogo, como personal de salud puede realizar una contribución significativa. (Acharya, 2006; Hermsen y Johnson, 2012; More *et al.*, 2004; Psoter *et al.*, 2006).

La odontología forense ha sido considerada una herramienta importante en la identificación de víctimas en desastres, ya que los dientes, registros dentales diagnósticos, tratamientos o intervenciones en las estructuras orales y hasta tejidos blandos son compilados en historias clínicas, y como valor agregado tienen la utilidad de ser sistemas de comparación pre y posmortem (Blau y Briggs, 2011; Forrest, 2019; Graham, 2006). En Nicaragua la identificación de víctimas en desastres es potestad del Ministerio Público y no se tiene la especialidad en Odontología Forense como una oferta formativa en el país. Se enseña como parte de la formación general del odontólogo, aunque el nivel de desarrollo en cuanto a la didáctica en esta disciplina es incipiente en nuestro país. Por lo que se pretende impulsar el interés en este ramo, ya que, en caso de necesidad los registros de atención dental pueden servir como evidencias para la justicia.

En cuanto al estudiante, su comportamiento académico no depende de manera absoluta de la metodología aplicada, en muchos casos es un reflejo importante de la percepción, motivación y satisfacción para su formación profesional. La satisfacción de los usuarios está enfocada desde la perspectiva de los mismos estudiantes que son los que reciben el servicio para mejorar su proceso educativo (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2015; Sánchez, 2018) a la vez que ha cobrado más importancia de cara a la supervivencia de las instituciones públicas (Alves y Raposo citados por Álvarez, Chaparro y Reyes, 2015).

Este estudio pretende valorar la percepción de los estudiantes en la implementación de metodologías activas para la enseñanza de Odontología Legal y Forense, en una universidad pública de Nicaragua.

Preguntas de investigación:

- i. ¿Cuáles fueron las expectativas de inicio y final del componente?

- ii. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes en las actividades prácticas desarrolladas en el curso de Odontología Legal y Forense?
- iii. ¿Cuál fue el nivel de satisfacción de la metodología empleada?

2. MARCO TEÓRICO

«La educación es un arte cuya ejecución tiene que ser perfeccionada por muchas generaciones» (Caeiro, 2009). El aprendizaje es un proceso de construcción individual y social para el estudiante (Sáenz, 2018). En el modelo educativo constructivista por competencias, el estudiante debe participar activamente como el responsable de tal construcción (Ahumada, 2005; López, 2013) y el docente, como mediador, debe proporcionar los escenarios de aprendizaje basados en la realidad y por tanto útiles (Romero-Abrio y Hurtado, 2017), que permitan al estudiante motivarse intrínseca y extrínsecamente en la construcción de su aprendizaje (Parreño, 2019; Baena, 2019).

Existen cuatro condiciones importantes para el aprendizaje efectivo (Sáenz, 2018; Peñalosa y Castañeda, 2012), de esta manera queda claro que el aprendizaje solo tiene lugar en respuesta de:

- i. Las *necesidades previas del estudiante* relacionado a expectativas y realidades.
- ii. La *preparación para el aprendizaje*, no solo relacionado a la estructuración de guías previas para su resolución, sino la madurez con que el estudiante logre integrar los conocimientos.
- iii. Las *situaciones* formales de aprendizaje proporcionadas por el maestro en cuanto a un aprendizaje sistemático.
- iv. El proceso de *interacción* y retroalimentación, que permite responder a las interrogantes que surgen en el proceso y mejora las expectativas de los estudiantes para lograr un aprendizaje efectivo.

Sumado a esto se debe considerar condiciones que favorecen el aprendizaje, tales como: a) la motivación, relacionada con la respuesta a las necesidades de los estudiantes y fundamental para un aprendizaje efectivo, en ella se conjugan la actitud del maestro y el deseo de aprender del estudiante; b) la seguridad psicológica durante la participación del estudiante, ya que debe encontrarse en un ambiente estimulante para aumentar sus posibilidades de aprendizaje. c) La experimentación como proceso activo, es una forma de contrastar la experiencia con una situación concreta. d) La retroalimentación por parte

de estudiantes y maestros permite además una práctica de mejora e integración de conocimientos durante los procesos de evaluación; e) El sentido de pertenencia, que es resultado de la reestructuración de las experiencias obtenidas durante el proceso y f) la integración de conocimientos (Sáenz, 2018) (Collazos, Guerrero y Vergara, 2001).

Existen estudios sobre la enseñanza de Odontología Legal y Forense en diferentes países, sin embargo, pocos abordan la percepción del estudiantado, su enlace con la investigación educativa y el abordaje de metodologías activas, ninguno de ellos en nuestro país.

De la enseñanza de Odontología forense en programas de pregrado se identifica que más de la mitad de Escuelas de Odontología contienen en sus programas de 1-6 horas dedicadas a la enseñanza de Odontología Forense (Gonçalves *et al.*, 2008; Lagos-Tissie *et al.*, 2018; Soon *et al.*, 2019) en algunas es de tipo obligatorio y en otras electivo (Lagos-Tissie *et al.*, 2018).

Los métodos de enseñanza y prácticas de evaluación usualmente son conservadoras (conferencias), siendo imprescindible la práctica en la formación del futuro profesional entrenado en odontología forense (Goncalvez, Saliba, Ispier y Saliba, 2008). Fueron temas comunes la identificación dental, revisión de odontología forense e identificación de víctimas en desastres. El análisis de marcas de mordida fue considerada uno de los más complejos (Manica & Gorza, 2019).

Una evaluación de conocimientos, actitudes y prácticas de odontología forense entre estudiantes en India (Hannah *et al.*, 2017) presenta la necesidad de profundizar y sensibilizar a los estudiantes en esta especialidad para hacerlos parte de equipos calificados en la identificación.

Estudios sobre la percepción de los estudiantes de odontología y estrategias metodológicas más satisfactorias utilizadas por sus académicos, nuestros mejores resultados al implementar aquellas, que integran conceptos teóricos y habilidades prácticas en el desarrollo de competencias (Rodriguez & Gonzalez, 2013, Paredes y Miguel, 2017). Así también el estudiante percibe utilidad de las actividades de aprendizaje para desarrollar competencias, son valoradas positivamente y facilitan la superación de la asignatura, comportar simulación o aplicación de contenidos e implicar la interacción y discusión entre los estudiantes. (Rubio, Ruiz y Martinez-Olmo, 2016).

La satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por Instituciones de educación Superior, hace referencia que la habilidad para la enseñanza de los docentes y el nivel de auto realización del estudiante, son variables a considerar en aquellos clasificados como mayormente satisfechos (Alvarez, Chaparro y Diana, 2014).

Kolb, referido por Vince y Sáenz, presenta un enfoque de «las experiencias concretas o abstractas, que se transforman en conocimiento cuando reflexionamos y experimentamos». De esta manera plantea cuatro fases que son: teorizar, es seguido de experimentar, actuar y reflexionar (Vince, 1998, Sáenz, 2018).

Las metodologías activas pretenden que el estudiante sea parte activa en su aprendizaje para que este mismo sea significativo (Baena, 2019). Son métodos activos para la enseñanza la exposición grupal, la lluvia de ideas, el aprendizaje basado en problemas, método de proyectos, método de casos, entre otros (Sáenz, 2018; López-Chávez, 2016). En Odontología legal se han publicado algunas experiencias en las que se utilizan metodologías activas como las dramatizaciones y elaboración de documentos publicitarios, orientadas a la participación del odontólogo en un posible caso judicial, obteniendo como resultado la mejor asimilación de la teoría y la motivación hacia la asignatura de parte de los estudiantes (Musse, Marques, Covas y Ribeiro, 2020).

El método de proyectos es ideal en el ambiente educativo ya que permite el desarrollo de habilidades procedimentales para resolver situaciones reales y que plantean nuevas interrogantes acerca del tema. De manera que permiten mantener la motivación de estos. Los estilos de aprendizaje que favorecen son el activo, reflexivo, teórico y pragmático (Sáenz, 2018).

Los métodos de enseñanza se relacionan con la perspectiva pedagógica y constituyen un reto para docentes estructurar experiencias de aprendizaje en contexto para que el estudiante construya un aprendizaje significativo y aplicable a problemáticas reales. A continuación, abordamos algunas de ellas, que se usan en nuestro medio:

Método de conferencia/lección magistral: es un método de instrucción oral, comúnmente utilizado oralmente para el abordaje de un tema particular. Las habilidades de oratoria del maestro y su capacidad de comunicar el conocimiento son esenciales para el éxito (Sáenz, 2018). Algunas ventajas y desventajas son:

- Transmisión de gran cantidad de información en corto tiempo.
- Óptimo para grandes grupos
- Apoyo de material audiovisual
- Participación de los estudiantes reducida a preguntas
- Método centrado en el profesor

Método demostración/acción: en este se complementa la demostración del tutor, con el desarrollo de habilidades procedimentales y organizacionales de parte de los estudiantes para una aplicación práctica. La demostración se

considera una herramienta poderosa, pues promueven confianza y certeza en el estudiante (Sáenz, 2018). Algunas de sus ventajas y desventajas son:

- Selección cuidadosa de los ejemplos o material de trabajo
- Organización adecuada del tiempo o tareas asignadas a los estudiantes
- Ensayo previo de la demostración por el personal docente
- Permite demostrar lo aprendido por los estudiantes
- Centrado en el estudiante

Método de proyectos didácticos: mejora el aprendizaje a través del compromiso y reflexión individual y colectiva de los datos presentados. Involucra la investigación y solución de problemas de la vida cotidiana a través de la integración de la teoría con la práctica desde un ámbito multidisciplinario (Sáenz, 2018). Ventajas y desventajas:

- Permite la actividad y liderazgo natural en los grupos
- Involucra la interacción grupal y el debate
- Fomenta el sentido de responsabilidad
- Centrado en el estudiante
- El profesor es un facilitador

3. METODOLOGÍA

Se realizó esta investigación con un enfoque cualicuantitativo para evaluar la percepción de los estudiantes acerca de la implementación de metodologías activas de la enseñanza del componente Odontología legal y forense, en estudiantes de licenciatura de la Facultad de Odontología, UNAN-León, en la primera cohorte expuesta al cambio referido (plan 2019).

Dentro del plan de estudios, Odontología Legal y Forense es un componente electivo de formación específica ubicado en el quinto semestre de la licenciatura en Odontología, cuenta con dos (2) créditos académicos distribuidos en dos horas presenciales por semana y es impartida por tres docentes, que apoyan a un grupo de veinte estudiantes durante las actividades prácticas (Datos no publicados, tomado de la Microprogramación del componente Plan 2019).

Requiere de conocimientos previos en diferentes disciplinas como Anatomía, Fisiología humana, Anatomía dental, Bioquímica aplicada a la Odontología, Patología general, Radiología, Patología bucal, Endodoncia, Periodoncia, Prótesis parciales, Odontopediatría y Cirugía bucal. (Datos no publicados, tomado de la Microprogramación del componente aprobado - Plan 2019).

La evaluación del aprendizaje en este componente se realiza como parte integral del proceso educativo e incluye una evaluación inicial, formativa y sumativa, solo esta última tiene valor cuantitativo (escala de 0-100). Los estudiantes acumulan un máximo de 80% en el desarrollo de actividades prácticas y 20% (Marco referencial, 2011) corresponde a evaluación escrita final que puede comprender preguntas de selección múltiple, presentación de casos y aplicación de mediciones o identificación en diagramas simulados.

De acuerdo con los objetivos de la investigación se desarrolló instrumento de recolección de datos que fue probado en diez estudiantes que no formaron parte de la muestra, se realizó prueba de confiabilidad (α Crombach 0,89 para los 19 ítems).

La encuesta fue diseñada para este estudio utilizando preguntas de opinión que fueron valoradas en cuatro acápites, que fueron: opinión general (5 acápites), expectativas (2 acápites), percepción (9 acápites) y satisfacción (3 acápites). Se utilizó escala Likert, dividida en cinco categorías cuantificadas del 5 (Excelente o muy de acuerdo) al 1 (Muy mala, o nada de acuerdo, según la orientación de las preguntas realizadas). Una vez que los estudiantes estuvieron en el aula asignada para la realización del segundo examen parcial del semestre, se les solicitó llenar el instrumento de manera voluntaria y honesta según estimaran conveniente, haciendo notar que era completamente anónimo, con el objetivo de evaluar el componente.

La primera etapa, un estudio descriptivo de corte transversal para determinar la percepción de los estudiantes en tres elementos; expectativas al inicio y final del componente, percepción de las actividades desarrolladas y satisfacción de la metodología empleada.

Fueron criterios de selección para la encuesta:

- Estudiantes inscritos en el componente
- Que estuvieron presentes antes de la evaluación final del componente
- Que aceptaron participar en el estudio

En la segunda etapa se desarrolló una investigación cualitativa genérica (Percy, Kostere y Kostere, 2015) a través de entrevistas semiestructuradas y un análisis interpretativo reduccionista. La entrevista semiestructurada se realizó en cinco informantes claves, seleccionados de acuerdo a los criterios de inclusión, la entrevista se realizó de manera individual en una oficina privada de este centro de estudios sin interrupciones con un investigador experimentado; el cual tomó notas de cada respuesta y al final leyó las anotaciones para confirmar que las notas fuesen correctamente plasmadas.

Fueron criterios de selección para los informantes claves:

- Disponibilidad para desarrollar la entrevista
- Participación en cohortes anteriores a 2019 (año del cambio de metodología)
- Disposición para expresar su opinión de manera abierta
- Promoción del componente en la primera inscripción

Para el procesamiento de la información se utilizó estadísticas descriptivas que mostraron la distribución de frecuencias y para el análisis cualitativo se utilizó el *software* QDA Miner versión 3.2.14 bajo el método interpretativo reduccionista o análisis cualitativo genérico, usando entrevista semiestructurada individual; seguidamente se realizó reducción de los datos a través de la identificación de códigos y categorías, los que fueron relacionados apoyados del software a través de un análisis de conglomerados. Los códigos y sus relaciones resultantes fueron esquematizados en un diagrama de causa efecto.

Aspectos éticos: No se realizó el proceso de consentimiento informado *per se* debido a la naturaleza de la investigación y los datos a recolectar. En cambio, se optó por informar verbalmente de las garantías de voluntariedad, anonimato, confidencialidad y uso adecuado de datos al grupo pleno; aprovechando el momento de reunión colectiva.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados cuantitativos

De 57 estudiantes presentados al segundo examen parcial del componente de Odontología Legal y Forense, como final del curso, se encontró que cincuenta cursaron por primera vez el componente y siete de ellos, por segunda ocasión.

Tabla 1. Percepción de utilidad del componente en estudiantes de primera y segunda inscripción.

	¿Cómo consideró el componente?					Total
	Nada útil	Poco útil	Poco útil	Útil	Muy útil	
Primera vez	1	3	2	23	21	50
Segunda vez	0	0	1	2	4	7
Total	1	3	3	25	25	57

De acuerdo con la tabla 1, el componente se consideró «Muy útil» y «Útil» (43,9%) en cada una de estas categorías, con porcentaje acumulado de 87,8%. Las actividades fueron consideradas «Interesantes» (47,4%) y «Muy interesantes» (45,6%) de los casos.

Al abordar las expectativas, las preguntas estuvieron dirigidas en relación con expectativas al inicio del componente fueron altas y al final si fueron satisfechas. El valor medio de las expectativas al inicio del componente (3,95) y al finalizar el componente (3,82) con un mínimo de (1) «Nada de acuerdo» y máximo de (5) «Totalmente de acuerdo». Los valores encontrados son cercanos a la categoría (4) «Muy de acuerdo» según la escala Likert.

Los resultados de la percepción de actividades prácticas realizadas en el componente según una escala de 1 al 5, donde (1) es «Muy mala» y (5) «Excelente»; fueron:

La media de percepción de las actividades prácticas fue valorada en (4,3) en la categoría «Buena». De ellas la actividad mejor valorada para su aprendizaje fue la práctica de Craneometría (4,46), seguido por la práctica de Diente rosado post-mortem (4,37), Rugoscopia y queiloscopy (4,30), siendo el seminario-taller de maltrato intrafamiliar (4,07), encontrándose todas las actividades en la misma categoría.

Al valorar la Metodología del componente como apropiada para conocer la importancia de la Odontología Legal y Forense hubo 5 datos perdidos; el análisis se realizó en 52 encuestas, encontrando media de 4,27 («Bueno»). La distribución de frecuencia fue «Totalmente de acuerdo» 21 estudiantes (36,8%) y 25 «Muy de acuerdo» (43,9%).

Al preguntar, ¿Cree que lo aprendido en este componente contribuirá a su desarrollo profesional?, se encontraron «Muy de acuerdo» 25 estudiantes y 21 «Totalmente de acuerdo», para una proporción de 43,9% y 36,8% respectivamente. (N=56).

Al valorar si Vincularon y complementaron apropiadamente las actividades teóricas y prácticas; se encontró «Totalmente de acuerdo» (20) y «Muy de acuerdo» (21) para un porcentaje de 35% y 36,8%, respectivamente.

En relación con la percepción de las guías desarrolladas para este fin fueron consideradas en categoría «Buenas» con media de (4,0).

Respecto a la Satisfacción global en el componente de Odontología Forense, 23 estudiantes estuvieron «Muy de acuerdo» y 27 «Totalmente de acuerdo», para 40,4 y 47,4% respectivamente. La satisfacción de los estudiantes en el desempeño del componente cursado se encontró media de 4,17, que corresponde a la categoría «Buena».

4.2. Resultados cualitativos

En las notas obtenidas de las entrevistas se codificaron fragmentos significativos de texto. Se obtuvieron códigos y categorías que se relacionaron entre sí, se corroboró esta relación mediante un análisis de conglomerado jerárquico (*stress* 0,02 y R^2 0,91); las relaciones encontradas se esquematizan a continuación:

Figura 1. Factores involucrados en el cambio de expectativas en el componente Odontología Legal y Forense.



Fuente: cinco entrevistas realizadas a estudiantes de anteriores ediciones del curso.

De manera general, en lo cualitativo se encontró que existen factores como la metodología y los recursos didácticos que en conjunto con la percepción de utilidad de la asignatura y el tipo de actividades explican cómo transita un estudiante desde la motivación inicial con la asignatura hasta la desmotivación incluso con su propio desempeño académico.

En las entrevistas semiestructuradas se encontró, además, que las expectativas cambiaron al inicio y al final del curso, principalmente debido a poca aceptación de la metodología:

a mí me gustaba el nombre de la clase, porque pensé que íbamos a conocer de las leyes y el enlace con odontología... al final a mí no me gusto casi; porque era mucha teoría. (Isabel)

Según los entrevistados hubo poca satisfacción en relación a las actividades eminentemente teóricas que se desarrollaban anteriormente: «la clase era aburrida, solo nos daban un tema y nosotros teníamos que hacer las presentaciones» (Carlos); sin embargo, hay que considerar al respecto que las presentaciones, corresponden a una guía de actividades que es previamente planteada, es pues entonces una invitación a la reflexión para los tutores a mantener dinámicas que permitan la participación activa de los estudiantes.

En este acápite, se encontró opiniones diversas, pues como lo expresa «el primer parcial fue mortal, porque casi nadie pasó» (José) y «casi no me gustó la clase» (Isabel); para ellos la referencia principal era el abordaje y la vinculación con elementos de la Odontología. Así como lo comparte «hubo bastante de las leyes de Nicaragua y del Instituto de Medicina Legal... pero no recuerdo de odontología» (Mario).

5. DISCUSIÓN

La mayoría de estudiantes que cursaban la asignatura al momento de la encuesta valoraron el componente de manera positiva, pues las categorías «Muy útil» y «Útil», representaron el 87,8% de las valoraciones. Así también, la mayoría consideró las actividades como «Interesantes» y «Muy interesantes» (93%), a diferencia de lo expresado por estudiantes que cursaron el componente con la metodología anterior, para quienes el componente resultaba «Aburrido» o «Inútil» o cuando mucho «Interesante». Esto refleja un efecto directo de la metodología activa en la cual el estudiante percibe el valor del aprendizaje que él mismo construye.

En cuanto a la percepción del desarrollo del componente con actividades prácticas fue valorado por encima del punto medio de la escala (4) en la categoría «Buena», lo que coincide con el estudio «Percepción del alumnado sobre la utilidad de las actividades de aprendizaje para desarrollar competencias», donde se encontró que la mayoría de las actividades de «adquisición conceptual, simulación/ aplicación y compartir» son valoradas positivamente por el alumnado (Rubio, Ruiz y Martínez-Olmo, 2016), así como el estudio «Percepción de los estudiantes de Odontología sobre las estrategias metodológicas más satisfactorias utilizadas por sus académicos», encontró que las metodologías evaluadas con mejores resultados fueron las que integraban los conceptos teóricos y habilidades prácticas en el desarrollo de sus competencias (Fernandes, Sotolongo y Martínez, 2016; Rodríguez y González, 2013). También agregan que las estrategias metodológicas activas permiten desarrollar la capacidad analítica, autoevaluación de los estudiantes y posibilidades de desarrollar metas objetivas para el mejoramiento profesional.

Las actividades prácticas fueron incluidas a partir de 2019 en este componente y representa una primera etapa para la apropiación de conocimientos y la importancia de la evidencia en Odontología desde el ámbito Legal y Forense, lo que refleja que está de acuerdo a nuevas tendencias en educación, pues experiencias en escuelas de Odontología en países como Australia y Brasil, aun llevan a cabo la enseñanza de la Odontología Forense en sus mallas curriculares

con métodos de enseñanza conservadoras en forma de conferencias. (Goncalvez, Saliba, Isper y Saliba, 2008) (Soon, Graham y Bassed, 2019)

De las prácticas mejor valoradas para el aprendizaje estuvieron en primer lugar Craneometría, seguido de Diente rosado posmortem, Rugoscopia y Queiloscopy, Seminario-Taller de maltrato intrafamiliar, respectivamente. Con relación a la percepción de las guías desarrolladas para este fin, fueron consideradas «Buenas», por la mayoría de los estudiantes encuestados.

Los estudiantes se expresaron satisfechos respecto a metodología del componente 80,7% («Muy de acuerdo» y «Totalmente de acuerdo»), asimismo mostraron satisfacción sobre el aprendizaje en el componente como parte de su formación profesional. Comparable a lo registrado en el estudio «Percepción de los estudiantes de Odontología de las estrategias metodológicas más satisfactorias utilizadas por sus académicos» (Rodriguez y Gonzalez, 2013) quienes concluyen que la adquisición de habilidades fomenta el autoaprendizaje y formación continua dentro de los estudiantes, razones que hacen que se encuentren más satisfechos.

El 71,8% de los estudiantes estuvieron satisfechos con la vinculación y complementariedad en las actividades teóricas y prácticas y el 87,8% expresó satisfacción global en este componente.

6. CONCLUSIONES

Del análisis de la encuesta de fin de curso a 57 estudiantes en el componente Odontología Legal y Forense y las entrevistas a cinco estudiantes que cursaron el componente antes del cambio de metodología, se encontraron las siguientes conclusiones

- Las expectativas al inicio del componente fueron altas y al finalizar fueron satisfechas.
- La percepción del desarrollo del componente con las actividades prácticas fue valorada en la categoría «buena».
- La satisfacción de los estudiantes en el desempeño del componente cursado se encontró en categoría «bueno».
- El cambio de metodología favorece la percepción de los estudiantes hacia el componente.

7. RECOMENDACIONES

- Incluir nuevas actividades prácticas en el componente Odontología Legal y Forense.

- Mejorar guías de actividades prácticas en el componente para las próximas cohortes.
- Reforzar la importancia de los hallazgos clínicos en Odontología como evidencias desde el punto de vista Legal y Forense.
- Sistematizar la experiencia de adopción de metodologías activas de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acharya, A. (2006). Teaching forensic odontology: An opinion on its content and format. *European Journal of Dental Education*, 10(3), 137-141. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2006.00405.x>
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*, (45), 11-24.
- Álvarez, J., Chaparro, E. y Reyes, D. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los servicios Educativos brindados por instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5-26.
- Anadon, M. y Robledo, M. (2017). Manual de Criminalística y Ciencias Forenses. En M. Anadon y M. Robledo, *Manual de Criminalística y Ciencias Forenses*. Madrid, España: Editorial Tébar Flores.
- Baena, A. (2019). *Metodologías activas en ciencias de la educación. Vol. 1*. Sevilla: Wanceulen editorial. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v1i1.23>
- Blau, S. y Briggs, C. A. (2011). The role of forensic anthropology in Disaster Victim Identification (DVI). *Forensic Science International*, 205(1-3), 29-35. <https://doi.org/10.1016/j.forsciint.2010.07.038>
- Caeiro, O. (2009). *Sobre pedagogía*. Córdoba: Brujas.
- Campos, L. C., Contreras, D. S., Daza, S. A. y del Pilar Pedraza, A. (2018). Revisión sistemática de rugoscopia en odontología forense como técnica de identificación de personas. *Ustasalud*, 17(1-S), 74.
- Ciocca, L. (2010). Odontología Médico Legal: aspectos forenses, profesionales y sociales. En L. C. Gómez, *Odontología médico legal: aspectos forenses, profesionales y sociales*. Santiago, Chile: Eds. Jurídicas de Santiago.
- Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. En *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*.
- Comisión de Transformación Curricular. (2019). *Macroprogramación de la Carrera de Odontología*. León: Facultad de Odontología.

- Fernandes, D., Sotolongo, M. y Martínez, C. (2016). La evaluación del desempeño por competencias: percepciones de docentes y estudiantes en la Educación Superior. *Formación Universitaria*, 15-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500003>
- Forrest, A. (2019). Forensic odontology in DVI: Current practice and recent advances. *Forensic Sciences Research*, 4(4), 316-330. <https://doi.org/10.1080/20961790.2019.1678710>
- Goncalvez, P., Saliba, C., Isper, A. y Saliba, N. (2008). *The teaching of Deontology and/or Legal Dentistry on Brazilian Dental*. São Paulo: Programa de Postgrado en Odontología Preventiva y Social NEPESCO.
- Graham, E. A. (2006). Disaster victim identification. *Forensic Science, Medicine, and Pathology*, 2(3), 203-207. <https://doi.org/10.1007/s12024-006-0011-0>
- Hannah, R., Ramani, P., Natesan, A., Sherlin, H. J., Gheena, S., Ramasubramanian, A., Jayaraj, G., Don, K. y Archana, S. (2017). Evaluation of knowledge, attitude and practice of forensic odontology among undergraduate dental students. *International Journal of Orofacial Biology*, 1(1), 16.
- Hermesen, K. P. y Johnson, J. D. (2012). A model for forensic dental education in the predoctoral dental school curriculum. *Journal of Dental Education*, 76(5), 553-561. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2012.76.5.tb05289.x>
- Jiménez-Hernández, D. (2018). Métodos didácticos activos en el sistema universitario actual. En D. Jiménez-Hernández, *Métodos didácticos activos en el sistema universitario actual* (p. 50). Murcia: Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv346q0p>
- Lagos-Tissie, D., Bravo, L., Ramos-Moreno, J. L. y Ciocca-Gómez, L. (2018). Docencia e investigación en Odontología Legal en Chile: situación y desafíos actuales. *International Journal of Odontostomatology*, 12(3), 274-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-381X2018000300274>
- López, F. (2013). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Madrid: Narcea Ediciones.
- López-Chávez, V. (2016). Tipos de aprendizaje, características y principios de un aprendizaje efectivo. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4*, 4(8). Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/422>
- Manica, S. & Gorza, L. (2019). Forensic Odontology in the 21st Century-identifying the opinions of those behind the teaching. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 64, 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.jflm.2019.03.006>
- More, F. G., Phelan, J., Boylan, R., Glotzer, D., Psoter, W., Robbins, M., Rekow, E. D. y Alfano, M. C. (2004). Predoctoral dental school curriculum for catastrophe preparedness. *Journal of Dental Education*, 68(8), 851-858. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2004.68.8.tb03834.x>

- Musse, J. O., Marques, J. A. M., Covas, A. K. O. y Ribeiro, M. S. (2020). Metodologías ativas de ensino em Odontologia Legal. *REVISA*, 9(3), 524-528. <https://doi.org/10.36239/revisa.v9.n3.p524a528>
- Paredes, M., y Miguel, O. (2017, marzo 3). *Percepción de calidad de los estudiantes de 4to y 5to año de los programas de la carrera de Odontología de la UNAH, Tegucigalpa*. Managua: CIES.
- Parreño, C. M. T. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Peñalosa, E., y Castañeda, S. (2012). Identificación de predictores para el aprendizaje efectivo en línea: un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 247-285.
- Percy, W. H., Kostere, K. y Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *The Qualitative Report*, 20(2), 76-85. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2097>
- Pereira, J. G. D., Recalde, T. S. F., Costa, P. B., Jacometti, V., Magalhães, L. V. y Da Silva, R. H. A. (2017). Forensic odontology education: From undergraduate to PhD-a Brazilian experience. *The Journal of Forensic Odontostomatology*, 35(2), 149.
- Rodríguez, M. P. y González, S. (2013). Percepción de los estudiantes de Odontología de las estrategias metodológicas más satisfactorias utilizadas por sus académicos. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 42-46.
- Romero-Abrío, A. y Hurtado, S. (2017). ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estudio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivista y conectivista. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (22), 84-92.
- Rubio, M., Ruiz, A. y Martínez-Olmo, F. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilidad de las actividades de aprendizaje para desarrollar competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 221-240. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.225131>
- Stamm, A. D. B. y Palmieri, J. E. (2015). Diente Rosado Postmortem y Odontología Forense: Relato de Caso Pericial. *Revista Skopein*, 10.
- Sáenz, J. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Madrid: UNED.
- Sánchez, J. (2018). Satisfacción estudiantil en educación superior. En J. Sánchez, *Satisfacción estudiantil en educación superior: validez de su medición* (pp. 1-37). Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Soon, A., Graham, J. y Basset, R. (2019). Teaching of forensic Odontology in basic dental program in nine Australian dental School: A survey. *Eur J Dent Educ*, 244-250. <https://doi.org/10.1111/eje.12425>

Vince, R. (1998). Behind and Beyond Kolb's Learning Cycle. *Journal of Management Education*, 304-319. <https://doi.org/10.1177/105256299802200304>

ANEXO

Instrumento de recolección de datos (encuesta)

Estimado **estudiante**, estamos finalizando el componente de Odontología Legal y Forense, 2019. Favor llenar de manera consciente cada uno de los acápite que se presentan a continuación para la valoración de la metodología empleada. Siéntase libre de escribir su valoración pues es completamente ANÓNIMA. Sus datos permitirán mejorar nuestro desempeño. (Marque con *)

Año en el que está inscrito 3° _____ 4° _____ 5° _____	Ha llevado el componente Primera vez _____ Segunda vez _____ Tercera vez _____	Consideró el componente Muy útil _____ Útil _____ Indiferente _____ Poco útil _____ Nada útil _____
Las actividades las consideró: Muy interesantes _____ Interesantes _____ Indiferentes _____ Poco interesantes _____ Nada interesantes _____		Su motivación en el componente fue: Alta _____ Moderada _____ Regular _____ Nula _____

EXPECTATIVAS	ESCALA DE LIKERT				
	TOTALMENTE DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	INDECISO	POCO DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
Sus expectativas al inicio del componente fueron altas					
Sus expectativas al finalizar el componente fueron satisfechas					
PERCEPCIÓN	EXCELENTE	BUENA	REGULAR	MALA	MUY MALA
¿Cómo consideró el laboratorio de diente rosado post-mortem para su aprendizaje?					
¿Cómo considero la guía para su desarrollo?					

¿Cómo consideró la práctica de rugoscopia y queiloscopya para su aprendizaje?					
¿Cómo consideró la guía para su desarrollo?					
¿Cómo consideró la práctica de craneometría para su aprendizaje?					
¿Cómo consideró la guía para su desarrollo?					
¿Cómo consideró el seminario taller maltrato intrafamiliar para su aprendizaje?					
¿Cómo consideró la guía para su desarrollo?					
¿Cómo fue su experiencia global en el componente de Odontología Legal y Forense 2019?					
SATISFACCIÓN	TOTALMENTE DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	INDECISO	POCO DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
Cree que la metodología del componente es apropiada para conocer la importancia de la Odontología Legal y Forense					
Cree usted que lo aprendido en este componente contribuirá a su desarrollo profesional					
Se vincularon y complementaron apropiadamente las actividades teóricas y prácticas					

Guía de entrevista semiestructurada

1. ¿Cómo describirías tu experiencia en el componente Odontología legal y forense?
2. ¿Cuál es tu opinión acerca de los aspectos metodológicos del componente?

Estágio curricular em educação especial na formação inicial docente em Educação Física. O caso de uma universidade pública brasileira

NILTON MUNHOZ GOMES*

Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Brasil

JORGE BOTH**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Brasil

Recibido el 05-02-20; primera evaluación el 23-06-21;
segunda evaluación el 12-07-21; aceptado el 29-07-21

RESUMO

Estudo objetivou analisar a percepção dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física frente à realização do estágio curricular na área da Educação Especial considerando seu processo de formação inicial bem como, identificar a opinião dos acadêmicos frente a uma proposta diferenciada do estágio convencional. Pesquisa é descritiva. Participaram 75 estudantes de licenciatura em Educação Física. Utilizou-se um instrumento com oito afirmativas com justificativa da opção de resposta. Os resultados mostraram que não se observou diferenças significativas entre os grupos controle e experimental antes do início do

* Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (Brasil). Especialista em Atendimento Especializado para alunos com Deficiência Mental pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (Brasil). Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (Brasil). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (Brasil). Professor associado do Departamento de Estudos do Movimento Humano do Centro de Educação Física e Esportes da Universidade Estadual de Londrina/Paraná/Brasil. Docente responsável pelas disciplinas e estágio na área da Educação Especial no curso de licenciatura em Educação Física da UEL. <https://orcid.org/0000-0001-7621-146X?lang=en>. Correio eletrônico: niltonmg68@uel.br

** Licenciado em Educação Física e Especialista em Atividade Física Direcionada à Promoção da Saúde pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (Brasil). Mestre e doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (Brasil). Professor associado do Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (Brasil). Docente responsável pelas disciplinas de Administração e Organização da Educação Física nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (Brasil). <https://orcid.org/0000-0002-8238-5682>. Correio eletrônico: jorgeboth@yahoo.com.br e jorge.both@unioeste.br



estágio. Observou-se que o grupo experimental apresentou melhora significativa em todas as questões, entre a pré e a pós intervenção. Conclui-se que o estágio proposto trouxe aos acadêmicos uma percepção positiva frente à sua efetividade na formação de professores para atuação na área EE.

Palavras-chave: Estágio, Formação Inicial, Educação Física.

Pasantía curricular en educación especial en la formación inicial del profesorado en Educación Física. El caso de una universidad pública brasileña

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la percepción de los estudiantes de pregrado en Educación Física sobre la realización de la pasantía curricular en el área de Educación Especial considerando su proceso de formación inicial, así como identificar la opinión de los académicos sobre una propuesta diferente a la convencional. internado. La búsqueda es descriptiva. Participaron 75 estudiantes de pregrado en Educación Física. Se utilizó un instrumento con ocho enunciados con justificación de la opción de respuesta. Los resultados mostraron que no se observaron diferencias significativas entre los grupos de control y experimentales antes del inicio de la pasantía. Se observó que el grupo experimental mostró una mejora significativa en todas las preguntas, entre el pre y post intervención. Se concluye que la pasantía propuesta trajo a los académicos una percepción positiva de su efectividad en la formación de docentes para trabajar en el área de EE.

Palabras clave: pasantía, entrenamiento inicial, educación física.

Curricular internship in special education in initial teacher training in Physical Education. The case of a Brazilian public university

ABSTRACT

This study aimed to analyze the perception of undergraduate students in Physical Education regarding the completion of the curricular internship in the area of Special Education considering their initial training process, as well as to identify the opinion of academics regarding a proposal different from the conventional internship. Search is descriptive. 75 undergraduate students in Physical Education participated. An instrument with eight statements with justification of the answer option was used. The results showed that no significant differences were observed between the control and experimental groups before the beginning of the internship. It was observed that the experimental group showed significant improvement in all questions, between pre and post intervention. It is concluded that the proposed internship brought academics a positive perception of its effectiveness in training teachers to work in the EE area.

Keywords: internship, initial training, physical education, special education; degree.

1. INTRODUÇÃO

A matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) nas escolas regulares é hoje uma realidade. Desde a promulgação da Declaração de Salamanca (Secretaria de Educação Especial, 1994) tem-se buscado meios e formas de educar com sucesso todos os alunos. (Andrade e Damasceno, 2019; Biazus e Rieder, 2019). Alves e Fiorini (2018) apresentam sete variáveis a serem observadas nesse processo: o currículo; o ambiente de aula; a tarefa; as estratégias de ensino; os recursos pedagógicos; a avaliação; e, a comunicação (p. 03).

O Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020) mostra que o número de matrículas da educação especial teve um aumento de 34,4% em relação a 2015. Ao observar o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum verifica-se que vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019 (Brasil, 2020).

Esses dados exigem dos órgãos formadores ações concretas na busca de mudanças necessárias no processo de formação inicial de professores, procurando capacitá-los para esse novo cenário na esfera educacional. Propostas inovadoras precisam ser testadas e analisadas no que tange as formas de organização curricular que possibilitem íntima relação entre teoria e prática na temática da educação inclusiva.

Um possível espaço para efetivar essa mudança está no campo do estágio curricular (EC), neste espaço a relação teoria-prática está intimamente relacionada. No estágio o estudante utiliza todo conhecimento adquirido para a realização desta etapa no processo de formação.

Considerando a necessidade de vivenciar formas inovadoras no processo de formação e buscando responder as novas demandas educacionais, neste caso específico, a política de inclusão escolar, o objetivo do estudo foi analisar a percepção dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física frente à realização do estágio curricular supervisionado na área da Educação Especial considerando seu processo de formação inicial bem como, identificar a opinião dos acadêmicos frente a uma proposta diferenciada do estágio convencional.

O estágio convencional proporciona ao acadêmico a experiência em uma única instituição especializada, ou seja, com apenas um tipo de ANEE. O presente estudo procurou oferecer uma proposta diferenciada, levando o estagiário a vivenciar diferentes situações práticas de estágio com os diferentes tipos de ANEE durante esse momento de formação, buscando torná-lo mais apto e com uma percepção mais positiva frente a suas possibilidades de intervenção junto a este aluno.

2. MARCO TEÓRICO

Os cursos de formação de professores incluíram, desde 2002, conforme determinação das Diretrizes Curriculares para formação de Professores, ao menos uma disciplina em sua matriz curricular que aborde a temática da educação especial (Cervo e Bervian, 2002). A Resolução N° 6/2018 (Ministério da Educação, 2018) que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física garante essa obrigatoriedade de oferta quando destaca no Art. 15 que “os cursos de Licenciatura em Educação Física, [...] devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos: linha “I” Educação Física Escolar Especial/Inclusiva” (Brasil, 2020, p. 5).

Estudos tem mostrado que somente a oferta da disciplina não tem gerado saberes teórico-metodológicos suficientes ao estudante, levando-o a ter uma autopercepção negativa frente a sua habilidade profissional em lidar com ANEE. (Pereira e Guimarães, 2019; Versoza-Carvalho, Melo e Silva, 2017; Agostinho, *et al.*, 2019)

Uma ferramenta importante que pode contribuir com essa formação inicial, é a oferta do EC supervisionado na área da Educação Especial, que teria como meta aperfeiçoar o aprendizado deste estudante, ajustando-se a uma prática pedagógica que proporcione o conhecimento dessa realidade escolar. (Oliveira, 2017; Guasselli, 2012)

Esta possibilidade de estágio responde a uma demanda da Resolução CNE/CP N° 2/2019 (Ministério da Educação, 2019) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica quanto a necessidade do acadêmico em demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem, especificamente quanto a “ aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos”. (Brasil, 2020, p.15)

O EC é um momento relevante no processo de formação do professor por ser um espaço de aquisição de saberes práticos que contribui para o saber-fazer do futuro professor (Cozza *et al.*, 2016). O estágio possibilita a consolidação das competências e habilidades do acadêmico no exercício da profissão nos diferentes campos de atuação: educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos e educação especial (Batista, Pereira e Graça, 2012).

Por meio da reflexão, o EC proporciona a possibilidade de investigar a experiência vivenciada, propiciando a construção de conhecimentos. Pimenta e Lima (2004) destaca que “espera-se que o acadêmico inserido na realidade do trabalho tenha um olhar mais amplo e aprofundado sobre o processo

de ensino e aprendizagem e que construa novos conhecimentos a partir da reflexão sobre essa realidade”. (Pimenta & Lima, 2004, p. 68).

O estágio deve ser entendido como um elemento articulador da teoria e prática no processo de formação de professores. Porém, quando isso não acontece, se faz necessário questionar e reconsiderar a forma como está ocorrendo essa formação profissional, permitindo que o graduando se aproprie da teoria a partir da reflexão da prática e da reflexão dessa prática por meio da teoria.

Um estudo realizado por Gomes (2007) sobre a disciplina de Educação Física Especial no âmbito da formação docente em nível de Licenciatura detectou que as competências e habilidades profissionais na área da Educação Especial no momento da realização do estágio estavam sendo negligenciadas por parte das instituições formadoras. Segundo o estudo, poucas IES exigiam o estágio na área da Educação Especial e, as que exigiam, tinham como norma, a realização do estágio com apenas um tipo de deficiência. Sobre esta prática, dos 463 acadêmicos entrevistados, 402 acreditavam ser importante realizar estágios com as diferentes populações apresentadas na disciplina (deficiência sensorial, não sensorial, intelectual, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação), e justificavam que só a teoria não é suficiente para a futura intervenção docente, apontando para a necessidade de ser ter “contato”, “experiências” com os diferentes tipos de ANEE para enriquecer o aprendizado.

Silva Junior (2010) avaliou a formação dos estudantes de Educação Física em relação às possibilidades de trabalho na área de Educação Especial, dos 31 acadêmicos entrevistados, 28 apontaram a Educação Especial como área promissora, embora não se sentiam aptos para o exercício de docência. Os alunos relataram que na formação inicial só tiveram contato com esta temática em uma disciplina específica, sendo que atribuíram as competências adquiridas para esta área na realização dos estágios curriculares (não na área da Educação Especial), o que reforçou a opinião dos alunos sobre a necessidade do estágio na área da Educação Especial para sua formação.

Lima, Rodrigues e Lima (2011) verificaram a percepção dos acadêmicos de Educação Física quanto à possibilidade de intervenção junto a ANEE incluídos na escola regular. Identificaram uma autopercepção negativa, justificada pela insuficiência de conhecimentos teóricos e pela ausência de estágio na área durante a formação. Indicam como estratégia para mudar essa percepção, a inclusão da temática em diferentes disciplinas da grade curricular bem como, a oferta de estágios que promovam a experimentação em situações inclusivas de Educação Física Escolar.

Vale destacar que a inclusão escolar busca garantir que toda criança possa usufruir das mesmas experiências e condições de aprendizagem dos demais

alunos dentro de um mesmo contexto escolar, de uma mesma sala de aula, de modo igualitário, buscando sua integração. Isso só será possível com uma formação adequada e condizente com a realidade da educação inclusiva, podendo, certamente, o EC contribuir com esse processo.

3. METODOLOGIA

O estudo é de caráter descritivo, que segundo Perovano (2014) destaca que o processo descritivo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo estudado.

Para análise das relações do estudo, adotou-se procedimentos de pesquisa qualitativa e quantitativa. O procedimento qualitativo buscou trabalhar com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. O procedimento quantitativo recorreu à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. (Gerhardt e Silveira, 2009)

A população do estudo, inicialmente, era composta por 75 estudantes do curso de licenciatura em Educação Física matriculados na disciplina Organização de Estágio Curricular Supervisionado I. Considerando os critérios de seleção para participar do estudo, que era a obrigatoriedade da conclusão do estágio curricular na área da Educação Especial e responder o instrumento no início e ao final do estágio, a amostra ficou estabelecida em 55 alunos (73,3%).

O Projeto Pedagógico do curso de Educação Física com Habilitação em licenciatura da universidade estudada contempla a área da Educação Especial com duas disciplinas, uma no 1º ano, com carga horária de 30h e outra, no 2º ano, com carga horária de 60h, além do EC que está contemplado no 3º ano, com carga horária de 30h.

O critério para seleção das escolas deste estudo respeitou os diferentes tipos de necessidades educacionais especiais dos alunos (deficiência visual, auditiva, motora e intelectual e, alunos com transtorno do espectro autista) bem como, em qual tipo de escola esses alunos estavam inseridos, podendo ser uma escola especializada ou uma escola regular (inclusiva).

A coleta de dados ocorreu em dois anos letivos e em dois momentos em cada ano. O primeiro, no início do ano, antes do início da atividade do EC em Educação Especial. O segundo momento aconteceu no final do ano letivo, após a realização dos estágios. Nos dois momentos foi aplicado o instrumento de coleta de dados.

O instrumento era composto com oito afirmativas que versavam sobre a percepção do acadêmico frente: a) importância do estágio para sua formação; b) contribuição das disciplinas, (geral e específicas), para atuação no estágio; c) conhecimentos do professor supervisor na orientação do estágio; d) preparo para ministração de aulas em escolas regulares e especializadas; e) capacidade de minimizar déficits de aprendizagem em ANEE e, f) conhecimentos para atuar com alunos com Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação.

Para cada afirmativa o estudante tinha a opção de escolha entre “concordo totalmente com a afirmação” até “discordo totalmente com a afirmação” (Escala de Likert). À frente de cada afirmativa havia um quadro para justificar a alternativa escolhida.

Os estudantes foram divididos em dois grupos, grupo experimental com 21 acadêmicos (38%) e grupo controle com 34 acadêmicos (62%). O grupo controle realizou o EC na área de Educação Especial de forma convencional, com carga horária de 30 horas, conforme o regulamento do estágio, e o grupo experimental, dentro da proposta diferenciada, que totalizou 54 horas.

A proposta diferenciada foi elaborada para este estudo a partir do número de aceites das escolas convidadas intencionalmente (regular e especial) para a pesquisa considerando o tipo de necessidade educacional especial do aluno que mesma atendia e, o número de acadêmicos interessados em participar do estudo. A proposta apresentava a seguinte estrutura: os acadêmicos passaram por seis escolas, sendo três na modalidade de Educação Especial (deficiência auditiva, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista) e três em escolas regulares (com alunos em processo de inclusão com diferentes tipos de necessidades especiais).

A rotina consistia em uma escola por vez, onde todos os acadêmicos assistiram quatro aulas consecutivas das turmas selecionadas (aulas de observação). Para cada aula assistida, os alunos, individualmente, preencheram uma “Ficha de Observação das Aulas” que constava informações sobre: a) tipo de necessidade especial, b) grau da necessidade, c) atividade desenvolvida, d) estratégia utilizada pelo professor, e) sugestão de adaptação para a atividade e, f) sugestão de outra atividade para desenvolver o mesmo objetivo.

Após assistirem as aulas, os acadêmicos realizaram um encontro semanal de até três horas com o pesquisador que conduziu uma ampla discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem das aulas assistidas buscando esclarecer: a) dúvidas quanto às características da deficiência, b) dúvidas gerais sobre as aulas assistidas; c) sugestões de adaptações para as atividades desenvolvidas nas aulas e, d) análise de propostas de outras atividades para aquele grupo de alunos.

Na semana seguinte, após a orientação, os acadêmicos, em duplas, ministraram as aulas elaboradas para as turmas, totalizando o mesmo número de aulas assistidas. Conforme as duplas ministravam as aulas, os demais acadêmicos preenchiam a Ficha de Observação.

Após ministrarem aulas, os acadêmicos realizaram novo encontro com o pesquisador para esclarecer as dúvidas sobre as aulas bem como as anotações feitas na Ficha de Observação. Após esta sequência, trocava-se de escola.

Para a análise estatística dos dados, empregou-se mediana (Md), intervalo interquartil (Q1-Q3). Para avaliar a homogeneidade das características sociodemográficas empregou-se o teste qui-quadrado para grupo único com distribuição equalizada das variáveis. Na análise estatística indutiva para verificar diferenças entre os grupos: controle e experimental no início e final do EC empregou-se o teste Prova U de Mann Whitney. Para avaliar a evolução de percepção dos alunos frente o início e fim do EC, independente do grupo experimental e controle, empregou-se o teste de Wilcoxon Pareado. Por fim, destaca-se que todas as análises foram realizadas no programa estatístico SPSS versão 20.0, sendo que o nível de significância adotado no estudo foi de 95,0% ($p < 0,05$).

Para analisar as justificativas apresentadas pelos acadêmicos, utilizou-se como estratégia a Análise de Conteúdo (Bardin, 2004) com a criação de categorias para cada afirmação. Ressalta-se que os estudantes do grupo experimental foram codificados com numeração de 01E a 21E e o grupo controle com numeração de 01C a 34C.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (2010) – CAAE: 54965716.6.0000.5231.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao avaliar a distribuição das variáveis que caracterizaram o grupo (Tabela 1), observou-se a existência de homogeneidade na amostra, quando considerado as variáveis: Sexo ($p=0,69$), Faixa Etária ($p=0,93$), Tipo do Estágio Curricular ($p=0,08$) e Realização de Atividade Extracurricular ($p=0,18$).

Ao avaliar os alunos antes do início do EC na área da Educação Especial (Tabela 2), não se observou diferenças significativas entre os grupos controle e experimental em todas as questões. Isto se justifica, pelo fato de os acadêmicos desconhecerem a sistematização, o funcionamento do estágio, levando a maioria a apresentar expectativas semelhantes quanto à sua realização, independente de qual formato irá participar

Tabela 1. Distribuição de frequência das características sócio demográficas dos alunos

Variável	Categorias	n (%)	p*
Sexo	Masculino	29 (52,7%)	0,69
	Feminino	26 (47,3%)	
Faixa Etária	Ate 21 anos	19 (34,5%)	0,93
	22 e 23 anos	17 (31,0%)	
	24 anos ou +	19 (34,5%)	
Tipo do Estágio Supervisionado Curricular	Convencional	34 (61,8%)	0,08
	Experimental	21 (38,2%)	
Atividade Extra Curricular	Realizou	33 (60,0%)	0,14
	Não Realizou	22 (40,0%)	

*Probabilidade estimada pelo qui-quadrado único com distribuição equalizada das variáveis
 Fonte: o próprio autor, elaborado a partir do Questionário Sócio Demográfico

Tabela 2. Comparação das respostas conforme o tipo de estágio supervisionado curricular no início das atividades pedagógicas

Início	Tipo de Estágio Supervisionado Curricular		P*
	Controle Md (Q1 – Q3)	Experimental Md (Q1 – Q3)	
Importância do Estágio Supervisionado em Educação Especial	1,00 (1,00 – 1,00)	1,00 (1,00 – 1,00)	0,17
Relevância das Disciplinas do Curso de Graduação em Educação Física	3,50 (2,00 – 4,25)	2,00 (2,00 – 3,00)	0,07
Influência das disciplinas específicas em Educação Especial para a preparação do Estágio Supervisionado	2,00 (1,00 – 2,00)	2,00 (1,00 – 2,00)	0,28
Conhecimento dos Supervisores (da UEL) sobre a Educação Especial	2,50 (1,00 – 4,00)	2,00 (1,00 – 3,50)	0,26
Sentimento frente à atuação em escola especial	4,00 (2,00 – 5,00)	4,00 (2,00 – 4,00)	0,68
Sentimento frente à atuação em escola regular	2,00 (2,00 – 4,00)	2,00 (2,00 – 4,00)	0,44
Capacidade de minimizar os déficits de aprendizagem dos alunos da Educação Especial	2,00 (2,00 – 3,00)	2,00 (2,00 – 3,00)	0,32
Conhecimento para atuar com alunos TGD e/ou AH/SD	3,50 (2,00 – 4,00)	2,00 (2,00 – 4,00)	0,70

*Probabilidade estimada pelo teste Prova U de Mann Whitney

Fonte: o próprio autor, elaborado a partir dos resultados do Questionário Inicial do estudo (antes da intervenção)

Na comparação das respostas dos estudantes no final das atividades pedagógicas do EC, observou-se que o grupo que realizou o estágio curricular com atividades experimentais apresentou maiores índices em todas as questões ($p < 0,04$). Tais resultados demonstram que o estágio na área da Educação Especial necessita de mudanças e que a proposta experimental trouxe reflexo positivo quanto à eficácia quando comparada com a proposta tradicional de estágio (Tabela 3).

Ao considerar a opinião dos alunos que realizaram o EC de forma convencional (Tabela 4), observou-se que as questões que abordam sobre a “Importância do Estágio Supervisionado em Educação Especial” e “Relevância das Disciplinas do Curso de Graduação em Educação Física” apresentaram diferenças significativas. Destaca-se que os alunos no início da intervenção, apresentaram maiores índices sobre a importância do estágio em Educação Especial e menores escores sobre a relevância das disciplinas do curso de graduação em Educação Física, quando comparados com o final da intervenção do estágio.

Tabela 3. Comparação das respostas conforme o tipo de estágio supervisionado curricular no final das atividades pedagógicas

Final	Tipo de Estágio Supervisionado Curricular		P
	Convencional Md (Q1 – Q3)	Experimental Md (Q1 – Q3)	
Importância do Estágio Supervisionado em Educação Especial	1,00 (1,00 – 2,00)	1,00 (1,00 – 1,00)	<0,01
Relevância das Disciplinas do Curso de Graduação em Educação Física	2,00 (2,00 – 4,00)	2,00 (2,00 – 2,00)	0,01
Influência das disciplinas específicas em Educação Especial para a preparação do Estágio Supervisionado	2,00 (2,00 – 2,00)	1,00 (1,00 – 2,00)	<0,01
Conhecimento dos Supervisores (da UEL) sobre a Educação Especial	2,00 (1,00 – 4,00)	1,00 (1,00 – 1,00)	<0,01
Sentimento frente à atuação em escola especial	3,00 (2,00 – 4,00)	2,00 (2,00 – 2,00)	<0,01
Sentimento frente à atuação em escola regular	2,00 (2,00 – 4,00)	2,00 (1,00 – 2,00)	<0,01
Capacidade de minimizar os déficits de aprendizagem dos alunos da Educação Especial	2,00 (2,00 – 4,00)	2,00 (1,50 – 2,00)	0,04
Conhecimento para atuar com alunos TGD e/ou AH/SD	4,00 (2,00 – 4,25)	2,00 (2,00 – 4,00)	0,02

*Probabilidade estimada pelo teste Prova U de Mann Whitney

Fonte: o próprio autor, elaborado a partir dos resultados do Questionário Final do estudo (após intervenção)

Tabela 4. Comparação da evolução dos alunos que realizaram o estágio supervisionado curricular de forma convencional

Convencional	Momento do Estágio Supervisionado Curricular		P
	Pré-Intervenção Md (Q1 – Q3)	Pós-Intervenção Md (Q1 – Q3)	
Importância do Estágio Supervisionado em Educação Especial	1,00 (1,00 – 1,00)	1,00 (1,00 – 2,00)	0,01
Relevância das Disciplinas do Curso de Graduação em Educação Física	2,00 (3,50 – 4,25)	2,00 (2,00 – 4,00)	0,02
Influência das disciplinas específicas em Educação Especial para a preparação do Estágio Supervisionado	2,00 (1,00 – 2,00)	2,00 (2,00 – 2,00)	0,18
Conhecimento dos Supervisores de Campo sobre a Educação Especial	2,50 (1,00 – 4,00)	2,00 (1,00 – 4,00)	0,26
Sentimento frente à atuação em escola especial	4,00 (2,00 – 5,00)	3,00 (2,00 – 4,00)	0,37
Sentimento frente à atuação em escola regular	2,00 (2,00 – 4,00)	2,00 (2,00 – 4,00)	0,99
Capacidade de minimizar os déficits de aprendizagem dos Alunos da Educação Especial	2,00 (2,00 – 3,00)	2,00 (2,00 – 4,00)	0,49
Conhecimento para atuar com alunos TGD e/ou AH/SD	3,50 (2,00 – 4,00)	4,00 (2,00 – 4,25)	0,42

*Probabilidade estimada pelo teste de Wilcoxon Pareado

Fonte: o próprio autor, elaborado a partir dos resultados do Questionário Inicial e Final do estudo (Grupo Controle)

A mudança quanto à percepção da importância do estágio no processo de formação antes do início era mais positiva do que após a realização, o que evidenciou que o estágio não contemplou as expectativas dos acadêmicos, vindo mostrar que o formato convencional não estava cumprindo totalmente com sua finalidade. Alguns estudos têm mostrado que as IES que contemplam ou permitem o estágio na área da Educação Especial, utilizam o formato de estagiar com apenas um tipo de ANEE, o que faz com que os estudantes, ao final do estágio, não se sintam aptos para a intervenção docente. (Schiariolli, Gomes e Both, 2018; Nozi e Vitaliano, 2015; Gomes *et al.*, 2014)

Quanto à contribuição das disciplinas da grade curricular, de forma geral auxiliaram para a realização do estágio, os acadêmicos tiveram uma surpresa positiva, percebendo que, as disciplinas trabalhadas no curso, em sua

totalidade, trouxeram contribuições e suporte para sua realização. Almeida e Costa (2018) destacam a importância das disciplinas de um currículo contemplar conteúdos relacionados à Educação Especial e práticas de inclusão, o que contribui para melhorar a identificação de possíveis demandas escolares e para a promoção de práxis que reconheçam as necessidades individuais e potencialidades de todos os alunos.

Na avaliação dos alunos que realizaram o EC de forma experimental (Tabela 5), observou-se melhora significativa entre a pré e a pós intervenção no que se refere as questões: “Relevância das Disciplinas do Curso de Graduação em Educação Física” ($p=0,03$), “Conhecimento dos Supervisores de Campo sobre a Educação Especial” ($p<0,01$), “Sentimento frente à atuação em escola especial” ($p<0,01$) e “Sentimento frente à atuação em escola regular” ($p<0,01$).

Tabela 5. Comparação da evolução dos alunos que realizaram o estágio supervisionado curricular de forma experimental

Experimental	Momento do Estágio Supervisionado Curricular		P
	Pré-Intervenção Md (Q1 – Q3)	Pós-Intervenção Md (Q1 – Q3)	
Importância do Estágio Supervisionado em Educação Especial	1,00 (1,00 – 1,00)	1,00 (1,00 – 1,00)	1,00
Relevância das Disciplinas do Curso de Graduação em Educação Física	2,00 (2,00 – 3,00)	2,00 (2,00 – 2,00)	0,03
Influência das disciplinas específicas em Educação Especial para a preparação do Estágio Supervisionado	2,00 (1,00 – 2,00)	1,00 (1,00 – 2,00)	0,06
Conhecimento dos Supervisores de Campo sobre a Educação Especial	2,00 (1,00 – 3,50)	1,00 (1,00 – 1,00)	<0,01
Sentimento frente à atuação em escola especial	4,00 (2,00 – 4,00)	2,00 (2,00 – 2,00)	<0,01
Sentimento frente à atuação em escola regular	2,00 (2,00 – 4,00)	2,00 (1,00 – 2,00)	<0,01
Capacidade de minimizar os déficits de aprendizagem dos Alunos da Educação Especial	2,00 (2,00 – 3,00)	2,00 (1,50 – 2,00)	0,24
Conhecimento para atuar com alunos TGD e/ou AH/SD	2,00 (2,00 – 4,00)	2,00 (2,00 – 4,00)	0,22

*Probabilidade estimada pelo teste de Wilcoxon Pareado

Fonte: o próprio autor, elaborado a partir dos resultados do Questionário Inicial e Final do estudo (Grupo Experimental)

O grupo experimental apontou a importância da contribuição das disciplinas do curso na realização do estágio (Tabela 5). Vale destacar que este grupo apresentou melhores escores sobre o sentimento mais positivo frente à intervenção profissional tanto em escolas especiais como em escolas regulares com alunos incluídos, demonstrando uma maior efetividade nesta proposta de estágio.

Outro fator destacado pelo grupo foi um dos motivos de crítica do grupo controle, o qual é referente à importância de o professor supervisor ter conhecimento e experiência na área para auxiliar na realização do estágio. (Tabela 4 e 5).

4.1. Algumas reflexões sobre o Estágio Curricular em Educação Especial a partir das justificativas dos acadêmicos

A busca constante de mudanças, na tentativa de melhorar a eficácia do EC, exige conhecer os “porquês” dos acadêmicos pela escolha das alternativas nas afirmativas. Vale ressaltar que suas justificativas indicavam o que deve ser observado para que essas mudanças ocorram de maneira mais efetiva.

O grupo controle confirmou que o momento do estágio foi relevante para sua formação, destacou que esta etapa possibilitou colocar em prática a teoria apreendida durante o processo de formação, a oportunidade de ter tido um contato direto com os ANEE, podendo conhecer suas características, suas especificidades e o método de ensino e aprendizagem nesta área, e, ter conhecido a realidade de uma escola de educação especial.

“Com ele (estágio) pude compreender uma realidade até então desconhecida” (3C).

“O estágio especial é de extrema importância na medida que nos proporcionou vivência nesse meio escolar” (15C).

O grupo também ressaltou que mesmo após a realização do estágio, ainda era grande a falta de conhecimento na área, frisando que os conhecimentos adquiridos foram específicos, em apenas uma categoria de deficiência. Destacam que a carga horária foi insuficiente diante de “tanta coisa para aprender” (09C) e apontam a falta de auxílio e conhecimento do professor supervisor.

“... Nem todo professor tem experiência na Educação Especial, o que dificultou a orientação no estágio, então deveriam nomear professores específicos para orientar apenas essa área” (30C).

“... acho que a carga horária podia ser maior pois assim poderíamos estagiar melhor, trabalhando com outras deficiências. Creio que minha formação seria melhor ” (09C).

O grupo experimental também destacou a relevância do estágio para sua formação e ressaltou a importância de ter conhecido diferentes tipos de necessidades especiais, diversificando as experiências de docência.

“... aprendi muito, as vivências foram essenciais para minha futura carreira, o fato de termos percorrido várias escolas com diferentes necessidades educacionais especiais, me proporcionou conhecer as diferentes necessidades e várias realidades” (03E).

“Foi uma experiência ótima, pois pude ver diferentes situações, pessoas com diferentes deficiências. Me ajudou a perceber as diferenças entre as deficiências e as atividades que devem ser feitas para cada situação” (14E).

Essa relevância do estágio no momento da graduação é reafirmada por Pimenta (2001), que aponta o EC como uma prática essencial no processo de formação de professores, tornando-se um espaço propício a análises dos princípios e conhecimentos que sustentam a ação docente.

Sobre os conhecimentos do professor supervisor (docente da UEL) para auxiliar no EC, alguns acadêmicos do grupo controle apontam esta questão como sendo um dos fatores negativos do estágio. Destacam um desconhecimento no processo de ensino e aprendizagem por parte de alguns supervisores, uma certa insegurança nas orientações e, um sentimento de piedade diante do aluno na escola especializada.

“A maior dificuldade é conseguir orientador com especialidade na área. O meu não teve conhecimentos suficientes para orientar, tinha muito dó dos alunos” (18 C).

O grupo experimental tem uma percepção inversa, destacam que a experiência do professor na área facilitou o processo, que as reuniões de orientação com todo o grupo auxiliaram no estágio e, que os saberes específicos do professor, por ser da área, enriqueceram o estágio. Acredita-se que a diferença entre esta percepção se deu pela dinâmica do estágio diferenciado.

“... Posso concluir que minha tranquilidade na realização do estágio e dos demais alunos veio da atuação do professor orientador com o grupo nas orientações, mostrando a forma correta e objetiva de conduzir as aulas que éramos encarregados de ministrar” (20E).

“O professor que nos acompanhou durante este processo nos auxiliou muito, tanto em conhecimentos específicos sobre cada tipo de deficiência como na elaboração dos planos de aula durante as orientações...” (21E).

O professor supervisor de campo é essencial nesse processo de aprendizagem através do estágio. Ele é, indiretamente, corresponsável pelo direcionamento do estágio, o qual poderá fazer dessas experiências, um momento de reflexão, de estudo, de planejamento de ações e intervenções pedagógicas, sempre buscando propiciar possíveis mudanças no quadro educacional. Andrade (2005) aponta que a teoria como referência e a prática como ferramenta, o professor deve encaminhar, direcionar, orientar o acadêmico para um bom desenvolvimento de suas atividades. Pacheco e Flores (1999) destacam essa importância dos orientadores, afirmando que esses professores exercem um papel primordial na formação inicial do futuro professor, para que tenham um compromisso social, no qual o professor organiza seu ensino e reflete sobre a sua prática.

Quanto à relevância das disciplinas, da grade curricular, durante o processo de formação e seu reflexo na realização do EC, os dois grupos tiveram uma percepção mais positiva após a realização do estágio do que antes do seu início. Os dois grupos justificam que concordam parcialmente com a afirmação, e mesmo reconhecendo sua contribuição, destacam com bastante ênfase que a maioria das disciplinas, não contemplam em seus conteúdos questões da Educação Especial.

Acreditam que algumas disciplinas importantes para a realização do estágio, tem a carga horária insuficiente para incluir temas relacionados a Educação Especial. Destacam que sente falta de atividades práticas nessas disciplinas, o que dificulta, por parte do aluno, a relação sobre a aplicabilidade do conteúdo apreendido com ANEE.

“... os conteúdos ajudaram, mas não como atuar e quais modificações fazer nas estratégias para ensinar esses alunos” (01C).

O descompasso entre as disciplinas da grade curricular tem-se apresentado como um “amontoado de disciplinas”, sem nenhuma explicação de seus elos com a formação, que quase sempre, estão aquém do campo da prática profissional dos futuros professores (Pimenta e Lima, 2004; Araújo, Gomes e Zeferino, 2014). O professor deve ser capaz de relacionar os conteúdos da sua disciplina com a realidade escolar para que o aprendizado possa ser significativo para o futuro professor.

Ruiz e Bellini (1998) afirmam que procurar dar sentido nos conteúdos, fazer relações, possibilitar uma aprendizagem significativa é contextualizar o assunto ora discutido. Essa contextualização nas disciplinas certamente colaboraria com os conhecimentos na realização do EC, tendo assim, um ensino interdisciplinar. A interdisciplinaridade permite ao professor ter um pensamento ampliado, com relações de uma disciplina com outras áreas. O professor não vai alterar a especificidade de sua disciplina, isso precisa estar garantido, mas ele irá fazer relações entre as disciplinas e buscar informações em outras áreas.

Quanto às disciplinas específicas da Educação Especial na grade curricular, mesmo o grupo controle não tendo aumentado seu índice após a realização do EC, a maioria dos acadêmicos percebe sua contribuição nesta etapa da formação. Os dois grupos apontaram que são nelas que adquirem os saberes específicos sobre os alunos, suas características, suas peculiaridades, dando a eles condições para exercer sua ação docente de forma correta, tanto no momento do estágio, quanto após a sua formação.

“Sim, trouxeram vários conhecimentos, sem os conhecimentos dessa área seria impossível a intervenção com os alunos com necessidades especiais no estágio e como professor no futuro” (02C).

“As disciplinas ajudaram muito, pois quando chegamos no estágio, tínhamos conhecimentos sobre alguns aspectos e características que iríamos enfrentar” (06E).

Nozi e Vitaliano (2012) afirmam que alguns saberes são necessários aos professores para intervir pedagogicamente de forma adequada, dentre eles, destacam a necessidade de conhecer as especificidades dos ANEE, pois assim, conseguem estabelecer um trabalho educacional eficaz.

Os acadêmicos destacaram que a carga horária das disciplinas específicas é insuficiente, e que com a carga horária reduzida, fica muito limitado o número de práticas durante o processo de formação, e que estas práticas contribuem na realização do estágio. Apontam também para o número reduzido de disciplinas na grade curricular, que abordem, especificamente, a área de Educação Especial.

“Concordo parcialmente pelo simples fato de achar a carga horária da disciplina insuficiente se levarmos em conta a complexidade de algumas deficiências e de intervir sobre elas” (17E).

“(...) as disciplinas me auxiliaram e ensinaram muito (...) a Educação Especial é muito complexa, e necessita de mais horas aula para trabalharmos mais textos, termos mais aulas práticas e aprofundarmos o conhecimento prévio, pois na prática é muito diferente” (12E).

Pedrinelli e Verenguer (2005) sugerem algumas estratégias para um aprofundamento na Educação Especial durante a formação inicial. Apontam que as dinâmicas de grupos, as vivências motoras adaptadas e simulações de deficiências durante as aulas e, quando possível, visitas a instituições especializadas, faz com que os acadêmicos se sintam mais seguros para ministrar aulas de Educação Física.

Alguns alunos do grupo controle sugeriram que o EC em Educação Especial e as disciplinas da área (de Educação Especial) fossem ofertados no mesmo ano, para que houvesse um contato direto com o professor especialista da área durante o processo de estágio, possibilitando “levar para a aula os problemas e as dificuldades do estágio” (29C).

Para Carvalho (1985) as aprendizagens vão se construindo à medida que as experiências vivenciadas antes e durante o estágio curricular sejam discutidas no interior dos cursos, como um momento de troca de experiências. A elaboração de uma boa grade curricular nos cursos de formação pode e deve contribuir com a realização do estágio e é nesse momento, que o processo de formação possibilita a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos (Pimenta e Lima, 2004).

O grupo experimental destacou e valorizou os encontros com o professor pesquisador durante o estágio, justificando que esses momentos esclareciam muitas dúvidas acerca do ANEE bem como, auxiliava no momento da elaboração das aulas.

“(...) a experiência do professor na área de Educação Especial ajudava muito nas dúvidas, e seu conhecimento nos auxiliou durante as reuniões em grupo para elaborarmos nossas aulas” (10E).

Para Neira (2012) a supervisão de estágio é canal de ligação entre as disciplinas e os campos de estágio, na medida em que possibilita a elaboração e reelaboração do objeto de intervenção e a criação de estratégias comprometidas com várias dimensões.

O EC tem a função de tornar-se um agente na formação do professor e em sua prática pedagógica, preparando-o para sua atuação profissional. O EC constitui um componente sem igual na formação dos professores, pois molda aspectos imprescindíveis como a identidade docente, pautada nos saberes e nas técnicas pedagógicas incorporadas ao longo da formação (Pimenta e Lima, 2007; Tardif, 2014).

Este estudo buscou identificar a percepção deste “preparo” em duas situações de ação com a Educação Especial, uma em escolas especializadas e outra em escolas regulares com a presença de ANEE. Quanto à atuação em escolas

especializadas, o grupo controle estatisticamente, não mudou sua percepção sobre esta habilidade (Tabela 4), mas ao analisar suas justificativas, observa-se que o estágio foi positivo para um grande número de acadêmicos. Destacam que houve aprendizagem; que o estágio mostrou uma possibilidade concreta de trabalho; que ocorreu uma mudança de conceito acerca dos ANEE; entre outras. O mesmo grupo apontou como ponto negativo do estágio, a carga horária, afirmando ser insuficiente para tanto conteúdo e o despreparo do professor supervisor.

“O estágio passa muito rápido, gostaria de estagiar com outro tipo de deficiência, senti falta do contato direto com alunos com necessidades especiais durante as disciplinas, e me senti “desamparado” no estágio por parte do professor supervisor” (25C).

“A carga horária é pequena e o professor supervisor deveria acompanhar mais aulas, nos dando mais suporte...” (10C).

Gomes (2007) afirma que as aulas práticas com ANEE poderiam equacionar problemas importantes no processo de formação, como a falta de confiança, o despreparo emocional, o preconceito, e o mais importante, o sentimento de uma formação incompleta.

Os acadêmicos do grupo experimental também criticaram o curto tempo de permanência nas escolas, alegando que não conseguiram vislumbrar a evolução no processo de ensino e aprendizagem. Reconheceram como de fundamental importância para a formação, a possibilidade de passar por diferentes escolas, conhecendo as características de cada tipo de aluno e, percebendo a necessidade de aprofundar seus estudos na área.

“Pelo curto tempo que passamos em cada escola, não foi possível perceber o quanto remediamos os déficits de aprendizagem dos alunos em cada instituição (...) embora esses conhecimentos tenham aumentado ainda não são suficientes” (17E).

“Preciso aprender mais, buscar conhecer outras formas de ensinar esses alunos, cada lugar foi diferente (...) acho que a formação continuada na área me ajudará bastante” (14E).

Ao analisar os dois grupos, pode-se afirmar que o EC contribuiu com a formação desses futuros professores. Pois, ao estagiar, os alunos passaram a enxergar a educação especial com outro olhar, procurando entender à realidade da escola e o comportamento dos alunos e dos professores, fazendo uma nova leitura do ambiente, procurando meios para intervir de maneira positiva.

Para Passerini (2007) o EC possibilita ao futuro professor perceber seu campo de atuação como objeto de estudo, de pesquisa, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que foi estudado nas disciplinas do curso, indo além do simples treinamento das rotinas de atuação.

A atuação na escola regular em turmas com a presença de ANEE, foi uma experiência que só o grupo experimental vivenciou. Como destacado, o regulamento do estágio da instituição estudada, indica a escolha de uma escola especializada.

Mesmo não estagiando nas escolas regulares no EC em Educação Especial, os acadêmicos do grupo controle apresentaram suas percepções pautadas em experiências e/ou conhecimento fora do contexto de estágio. Para alguns, a presença de ANEE na escola regular não é tão complexo, pois o número de alunos incluídos nas turmas é pequeno, tornando o trabalho docente mais fácil. Outros acadêmicos destacaram o inverso, ou seja, o grande número de alunos por turma mais a presença do ANEE, torna difícil o trabalho docente com todos ao mesmo tempo. Destacaram também que a escola e os professores não estão preparados para a inclusão e, disseram sentirem-se inseguros, pelo fato de não conhecerem a realidade da escola inclusiva.

O grupo experimental destacou que a experiência com o EC mostrou que a presença de ANEE nas turmas regulares não é tão complicado como imaginavam, pois, existe a aceitação deste aluno por parte dos demais. Outro fator apontado é quanto a disponibilidade e a aceitação por parte do professor que é determinante para que o processo de inclusão ocorra. Destacaram que o EC trouxe coragem para futuras intervenções.

“(...) as escolas de inclusão que passamos algumas não tinham boa estrutura física, mas tinham boas atitudes de aceitação, os alunos não eram tão severos, a inclusão era fácil, deve ter algum aluno difícil de incluir” (O4E).

Apesar da insegurança demonstrada nos dois grupos, o grupo experimental mudou, de forma positiva, sua percepção, frente à capacidade de ministrar aulas inclusivas. A mudança se justifica pela possibilidade que o estágio ofereceu, de passar por diferentes tipos de escolas especiais, possibilitando ao acadêmico, conhecer e mudar seus conceitos acerca desses alunos. Gomes (2007) afirma que a falta de contato com pessoas com necessidade especiais, traz um sentimento de inoperância frente a elas, que possivelmente, será superado quando os acadêmicos forem para a prática.

Conceição, Krug e Venson (2013) destacam que os saberes adquiridos nos estágios em escolas especiais contribuem para a prática educativa quando esse professor estiver no ensino regular inclusivo. Normalmente é através dos

estágios que o acadêmico tem o primeiro contato com o ANEE, é onde ele começa a ter a ideia das possibilidades de trabalho com esse aluno em classes regulares, conhecendo os limites e as possibilidades de cada caso.

Marcelo *et al.* (2019), aponta que a experiência do estágio em escola especializada é muito válida para esse momento de formação, mas que estagiar em um único ambiente educacional, uma única escola especializada, deixa uma lacuna na formação quanto aos saberes necessários para intervir de forma eficaz com os outros tipos de deficiência, por exemplo.

5. CONCLUSÃO

O estudo buscou responder algumas reflexões acerca da maneira como o estágio na área da Educação Especial vêm sendo desenvolvido na instituição estudada, revelando que a dinâmica atual não traz ao aluno a construção do conhecimento necessário em seu processo de formação. Por mais que os acadêmicos do grupo controle apontaram alguns pontos positivos, o sentimento de incapacidade, a carga horária insuficiente, a experiência com uma única necessidade especial e, a sensação de despreparo por parte do professor orientador, coloca em “dúvida” a efetividade do estágio.

Contrário à esta realidade, os acadêmicos que realizaram a proposta diferenciada de estágio, também apontaram algumas falhas como a carga horária pequena que acarretou no curto tempo de intervenção em cada escola, dificultando perceber o resultado do processo de ensino aprendizagem nos ANEE. Mas, destacaram a relevância de se ter um professor especialista na área durante os encontros de orientação e esclarecimentos frente as questões acerca dos ANEE, a supervisão constante no campo de estágio e, supervalorizaram as experiências com diferentes tipos de ANEE, confirmando a importância de algum dos diferenciais da proposta diferenciada de estágio.

Considerando a realidade de instituição estudada e os resultados da pesquisa, a proposta diferenciada de estágio necessidade de ajustes para alcançar seus objetivos em sua totalidade, acredita-se que a presença de mais de um professor especialista na área, a divisão dos acadêmicos nas escolas selecionadas com sistema de rodízio nas mesmas, que refletirá no aumentando do tempo dos estudantes nas escolas, certamente resolveria os problemas apontados.

Conclui-se então que o estágio proposto (experimental) trouxe aos acadêmicos, uma percepção mais positiva frente à efetividade do estágio no processo de formação de futuros professores para atuação na área da Educação Especial, quando comparados com os discentes que participaram do grupo controle.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho, C. M., Silva, B. N. M., Hocama, L. H. V., Marcelo, J. H. S., Menezes, G., Pires, G. F. e Gomes, N. M. (maio de 2019). *Estágio curricular supervisionado na área de Educação Especial: relatos de licenciados em Educação Física*. 4º Congresso Nacional de Formação de Professores e 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, Londrina, Brasil.
- Almeida, A. T. de, e Costa, M. P. R. da. (Maio de 2018). *Conteúdos da Educação Especial nas edições do Exame Nacional de desempenho de estudantes (enade) dos cursos de música*. XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva, Marília, Brasil.
- Alves, M. L. T., e Fiorini, M. L. S. (2018). Como promover a inclusão nas aulas de Educação Física: a adaptação como caminho. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 19(1), 3-15. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2018.v19n1.01.p3>
- Andrade, A. M. (2005). O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In M.L. S. F. Silva (Org.), *Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática* (pp. 65-82). Natal, Brasil: EdUFRN.
- Andrade, P. F., e Damasceno, A. R. (2019). Pensando a inclusão que temos para tecer a inclusão que queremos: refletindo sobre a (re) orientação político-pedagógica do PME de Itaguaí/RJ. *Revista Educação Especial*, 32, 117-138. <https://doi.org/10.5902/1984686X32960>
- Araújo, K. T., Gomes, N. M., e Zeferino, J. (março de 2014). *O reflexo da matriz curricular no estágio em educação física na educação especial: concepções discentes*. X Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, Florianópolis, Brasil.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ed. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Batista, P. M. F., Pereira, A. L., e Graça, A. B. S. A. (2012). (Re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. V. Nascimento e G. O. Farias (Orgs.). *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção* (pp 81-111). Florianópolis, Brasil: UDESC.
- Biazus, G. F. e Rieder, C. R. M. (2019). Uso da Tecnologia assistiva na educação inclusiva no processo de alfabetização de escolares: revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 32, 98-119. <https://doi.org/10.5902/1984686X33317>
- Brasil. (2020). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas*. Brasília: Ministério da Educação do Brasil.
- Carvalho, I. M. (1985). *O Processo Didático*. Rio de Janeiro, Brasil: FGV.

- Cervo, A. L. e Bervian, P. A. (2002). *Metodologia Científica*. 5ed. São Paulo, Brasil: Prentice Hall.
- Conceição, V. J. S., Krug, H. N., e Venson, E. (2013). Mobilizando saberes docentes na educação física escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão. *Revista Educação Especial*, 26(46), 465-484. <https://doi.org/10.5902/1984686X6566>
- Cozza, J., Capistrano, R., Pinto, M. G., Sampaio, G. B. S., Trusz, R. D. e Farias, G. O. (2016). O professor supervisor e o estágio supervisionado em educação física: aproximações e distanciamentos. In I. T. Lawall e L. Clement (Orgs.), *Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado: cursos de licenciatura da UDESC* (pp. 185-202). Goiânia, Brasil: C&A Alfa Comunicação.
- Gerhardt, T. E. e Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gomes, N.M. (2007). *Análise da disciplina de Educação Física Especial nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas.
- Guasselli, M. F. R. (julho de 2012). *Formação de professores para Educação Especial: Fronteiras entre a produção do ensino/pesquisa e a prática na Educação Básica*. IX Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPED-Sul), Caxias do Sul, Brasil.
- Lima, L. R. F., Rodrigues, L., e Lima, A. A. (junho de 2011). *A compreensão do fenômeno inclusão escolar, sob a perspectiva dos acadêmicos do curso de Educação Física*. 5º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, Londrina, Brasil.
- Marcelo, J. H. da S. et al. (maio de 2019). *Análise de uma proposta de estágio supervisionado na área da educação especial para licenciados em Educação Física*. 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física e 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, Londrina, Brasil.
- Ministério da Educação (2018). *Resolução N° 6, de 18 de dezembro de 2018 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências*. Brasília: Conselho Nacional de Educação do Brasil.
- Ministério da Educação (2019). *Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação do Brasil.

- Neira, M. G. (2012). Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. IN Nascimento, J. V. e Farias, G. O. (Orgs.), *Construção da Identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (pp. 177-202). Florianópolis, Brasil: Editora Udesc.
- Nozi, G. S. e Vitaliano, C. R. (2012). Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. *Revista Educação Especial*, 26(46), 465-484 <https://doi.org/10.5902/3343>
- Nozi, G. S. e Vitaliano, C. R. (2015). Saberes necessários ao professor para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação de profissionais. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 2(2), 131-144. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n02.5761>
- Oliveira, R. M. de. (2017). Relatório de Estágio Supervisionado/ Educação Especial e Educação Inclusiva. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 3 (8), 115 -138.
- Pacheco, J. A., e Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Passerini, G. A. (2007). *O estágio supervisionado na formação inicial do professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina.
- Pedrinelli, V. J. e Verenguer, R. C. G. (2005). Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In M. G. Gorgatti e R. F. Costa (Orgs.), *Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais* (pp. 2-27). Barueri, Brasil: Manole.
- Pereira, C. A. R. e Guimarães, S. (2019). A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 571-586. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>
- Perovano, Dalton Gean (2014). *Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social*. Curitiba: Juruá.
- Pimenta, S. G. (2001). *O Estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Pimenta, S.G. e Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência. Coleção docência em formação*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Pimenta, S. G. e Lima, M. S. L. (2007). *Estágio e docência*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Secretaria de Educação Especial (1994). *Declaração de Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais*. Brasília: Ministério de Educação do Brasil.

Silva Junior, J. A. (novembro de 2010). *Formação em Educação Física e intervenção profissional: a (in) eficiência da prática no contexto inclusivo*. 4º Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos, Brasil.

Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Universidade Estadual de Londrina (2010). *Resolução CEPE N° 0255/2009, Reformulação Projeto Pedagógico do curso de Educação Física - Habilitação: licenciatura - implantação 2010*. Londrina: UEL.

Versoza-Carvalho, C. S., Melo, C. M. e Silva, S. A. F. (2017). Formação de professores para inclusão: histórias pessoal, profissional e acadêmica. *Perspectivas*, 8(2), 226-243. <https://doi.org/10.18761/PAC.2016.036>

Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC

LINA PARRA BERNAL*

Universidad Católica de Manizales (UCM) – Colombia

KAREN RENGIFO RODRÍGUEZ**

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)– Colombia

Recibido el 21-10-20; primera evaluación el 19-07-21;
segunda evaluación el 22-08-21; aceptado el 25-08-21

RESUMEN

Este artículo presenta el análisis de las prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por TIC, realizadas por los profesores de una institución educativa en Popayán – Cauca, (Colombia). La investigación es cualitativa, de diseño biográfico-narrativo, con alcance descriptivo y desarrollada a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a tres profesores. Los resultados permiten establecer que los profesores aplican innovación incremental dentro del aula de clase, en función de las necesidades curriculares y la praxis cotidiana, pero no utilizan continuamente herramientas Web 2.0 y Entornos Virtuales de Aprendizaje, para articular el trabajo extra clase; entre las razones de esta situación se tienen los problemas de conectividad, la resistencia al cambio y la escasa gestión educativa institucional.

Palabras clave: innovación, innovación educativa, práctica pedagógica, TIC.

Innovative ICT-based Pedagogical Practices

ABSTRACT

This article presents the analysis of the innovative pedagogical practices mediated by ICT, carried out by the teachers of an educational institution in Popayán – Cauca, (Colombia). The research is qualitative, with a biographical – narrative design, with a descriptive scope and developed through semi-structured interview applied to three teachers. The results allow establishing that teachers apply

* Doctora en Educación con Especialidad en Mediación Pedagógica por la Universidad de La Salle, Costa Rica. Docente investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales. Línea de investigación: Educación, Innovación y TIC. <https://orcid.org/0000-0001-9838-4783>. Correo electrónico: lrparra@ucm.edu.co

** Magíster en Gestión del Conocimiento Educativo por la Universidad Católica de Manizales. Docente Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA. Psicóloga. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje. <https://orcid.org/0000-0002-3189-6853>. Correo electrónico: karenr227@hotmail.com



incremental innovation within the classroom, depending on the curricular needs and daily practice, but they do not continuously use Web 2.0 tools and Virtual Learning Environments, to articulate extra-class work; among the reasons for this situation there are connectivity problems, resistance to change and poor institutional educational management.

Keywords: innovation, educational innovation, pedagogical practice, ICT.

Práticas pedagógicas innovadoras mediadas por TIC

RESUMO

Este artigo apresenta a análise de práticas pedagógicas inovadoras mediadas por TIC, realizada por professores de uma instituição de ensino em Popayán – Cauca, (Colômbia). A pesquisa é qualitativa, de desenho biográfico-narrativo, com escopo descritivo e desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a três professores. Os resultados possibilitam estabelecer que os professores aplicam inovação incremental dentro da sala de aula, com base nas necessidades curriculares e na prática cotidiana, mas não utilizam continuamente ferramentas da Web 2.0 e Ambientes virtuais de Aprendizagem, para articular trabalhos extraclasses; as razões para esta situação incluem problemas de conectividade, resistência à mudança e má gestão educacional institucional

Palavras-chave: inovação, inovação educacional, prática pedagógica, TIC.

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), dentro de una sociedad global con nuevos retos y posibilidades en el campo educativo, pueden utilizarse de forma positiva para transformar las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, potenciando el aprendizaje a través de estrategias colaborativas, creativas, innovadoras y significativas. Con el advenimiento de la era digital y una nueva forma de producir conocimiento, aplicarlo y gestionarlo, las TIC se han convertido en fundamentales para transformar el sistema educativo, donde el desarrollo de habilidades y competencias digitales son vitales para desempeñarse competitivamente. Así, la internet ha pasado de ser un soporte de información o de suministro de contenidos a los usuarios, para convertirse en un soporte tecnológico donde los usuarios crean los contenidos y utilizan las herramientas en línea para hacer su trabajo, como lo evidencia la aparición de las redes sociales, los blogs, los LMS (sistemas de gestión del aprendizaje) como la plataforma Edmodo o Google Classroom, los RED (recursos educativos distribuidos) y las diferentes plataformas virtuales que ofrecen herramientas educativas.

En este aspecto, la educación no ha estado alejada de los beneficios que ofrecen estas herramientas y es por esto que hoy encontramos prácticas pedagógicas mediadas por las TIC, que centran su propósito en implementar nuevas estrategias, que flexibilicen los aprendizajes y permitan irse desligando de los modelos tradicionales que hoy en día, aun se pueden ver reflejados en el aula de clase. Salinas (2008) afirma que «las instituciones educativas deben revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en el campo de los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en las TIC» (p. 19). De acuerdo a lo anterior, la institución educativa que participa del estudio en aras de ofrecer una educación de calidad se ha propuesto ejercer una formación integral e innovadora en la utilización de las TIC, que favorezca la capacidad crítica, reflexiva y analítica del estudiante, orientándose siempre a mejorar su calidad de vida y a participar en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas de su contexto. Desde esta perspectiva, la investigación busca conocer y describir las prácticas pedagógicas de algunos profesores, para reconocer si en ellas existen rasgos de innovación.

Al respecto Rivas (2017) plantea:

La innovación educativa es como una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. (p. 20)

Por ello, el rol del profesor dentro del proceso innovador es fundamental, como lo plantean Pila, Andagoya y Fuertes (2020), al referirse al profesor como el gestor de la innovación y uno de los principales actores dentro de los cambios significativos en el proceso educativo. Porque de su interés y motivación por el cambio en su práctica, surgen iniciativas novedosas que contribuyen al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes y que para el caso de la investigación articulan las TIC en sus contextos. Unesco (2018a, 2018b), dentro de la agenda global de la educación 2030, contempla las destrezas requeridas para un mundo interconectado, las cuales fueron determinadas por más de 750 expertos y de más de sesenta países, que asistieron a la Conferencia sobre Aprendizaje Móvil 2018, examinando «los tipos de destrezas necesarias en y para una economía y sociedad conectada, con un enfoque en las competencias y destrezas digitales» (p. 7). Desde esta perspectiva, se hace relevante empoderar en la construcción de competencias y destrezas digitales a los profesores, de manera que se traduzcan en prácticas innovadoras que mejoren la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro aspecto relevante que se destaca a partir de la incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas es el referido a las capacidades de los estudiantes para el procesamiento de la información, la creatividad y la innovación, en función de las destrezas asociadas al pensamiento crítico, lógico y la resolución de problemas, entre otros, que han alcanzado los estudiantes como consecuencia de las prácticas innovadoras emprendidas por sus profesores. Desde esta perspectiva, las TIC se convierten en herramientas y medios que fortalecen los procesos de aprendizaje, propician escenarios de innovación en las aulas y se pueden convertir en vehículos para facilitar el interaprendizaje en el que no solo es el profesor el que enseña y el estudiante aprende, sino que el aprendizaje es compartido, en doble vía, favoreciendo vínculos entre el profesor y el estudiante.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Innovación educativa

Las prácticas pedagógicas de los profesores pueden salirse de la rutina tradicional, involucrando estrategias innovadoras que promuevan cambios en los aprendizajes, para Salinas (2004), «la innovación es entendida como la introducción de los cambios que producen mejora, cambios que responden a un proceso planeado, deliberado, sistematizado e intencional» (p. 20), es por esto que asumir la innovación como el proceso de cambio y transformación, le implica al profesor una reflexión continua acerca de su práctica, cuando el profesor reflexiona sobre lo que hace y cómo lo hace, sin duda se preocupa por implementar nuevas estrategias que posibiliten en los estudiantes logros en sus aprendizajes.

Estos cambios con el apoyo de las TIC pueden enriquecer y permitir la generación de nuevos ambientes en los que los estudiantes se convierten en protagonistas de su aprendizaje, las herramientas de la Web 2.0, 3.0 y 4.0 apuestan por la creación de contenidos, el estudiante pasa del rol pasivo de consumidor al de cocreador de sus propias experiencias de aprendizaje. Unesco (2016) plantea que la innovación en educación debe conceptualizarse como una serie de fases de mejoramiento continuo, que empieza con una intencionalidad, seguida de una planificación, de un aprestamiento de recursos, y que desemboca en una fase de implementación y desarrollo, de la que finalmente se llega a la evaluación y balance de resultados, permitiendo entonces la sistematización de la experiencia.

La innovación requiere de un profesor que se movilice entre los ámbitos del pensamiento, la indagación, la reflexión, la creación y la transformación,

(Parra y Agudelo, 2020, p. 53), por lo tanto, los profesores para enriquecer sus prácticas pueden acudir a procesos innovadores apoyados en las TIC, ya que, de esta manera, propician la generación de nuevo conocimiento, el cual se caracteriza por el uso creativo e innovador de la tecnología, en ambientes en red, colaborativos e interdisciplinarios. A partir de la innovación se consolidan escenarios formativos que propenden por el reconocimiento y apropiación de problemas pertinentes y contextualizados.

Según Carbonell (2001),

La innovación; es una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula (p. 17).

Por lo tanto, la innovación implica la generación de una capacidad humana para transformar, crear y recrear el mundo, produciendo transformaciones culturales, construyendo sujetos sociales e históricos que produzcan un cambio profundo en la realidad, con visión crítica. Transformaciones que contribuyen al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al posibilitar la incorporación de nuevas destrezas y competencias en los profesores, quienes pueden diseñar prácticas pedagógicas innovadoras (Unesco, 2016; Carballo, 2006; Fullan y Stiegelbauer, 1991).

De lo anterior, se puede reconocer que la innovación constituye un concepto profundo, que a su vez implica muchos procesos para ser aplicada, favoreciendo la capacidad de transformación de diversas situaciones en las que convive el ser humano. Para innovar se requiere que los profesores desarrollen nuevas destrezas, comportamientos y prácticas en asociación con el cambio y la adquisición de nuevas creencias y concepciones. En el contexto educativo la innovación implica la renovación pedagógica, los cambios en las praxis de los profesores dentro del aula, las transformaciones en las políticas de gestión educativa; es decir que la innovación educativa es una ruptura radical con los esquemas y cultura existente dentro de la organización educativa, tanto a nivel administrativo y estratégico, como en lo pedagógico. Se trata entonces de un cambio interno a nivel de las partes interesadas dentro de la organización educativa y, a la vez una semilla que genera nuevos cambios, nuevas transformaciones, para mejorar la calidad en todos los estamentos de una organización. (Carbonell, 2001; Estebaranz, 1994).

3. METODOLOGÍA

La investigación es de naturaleza cualitativa con un diseño biográfico-narrativo, el cual se emplea fundamentalmente en la educación para conocer la manera en que evoluciona la pedagogía, tomando como punto de partida las prácticas de los docentes en su quehacer cotidiano dentro del aula. Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001) el enfoque biográfico narrativo permite conocer más profundamente lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través de la mirada de los implicados, utilizando testimonios escritos donde narran sus experiencias, es decir con un alcance hermenéutico, narrativo, donde hacen escuchar su voz.

El alcance es descriptivo y se utilizan las técnicas de recolección de información cualitativas diario de campo y entrevista; se emplean listas de verificación. La población está constituida por los profesores de una institución educativa de Popayán, Cauca. La muestra se determinó mediante el muestreo no aleatorio por conveniencia y consta de tres profesores de secundaria. La construcción de los instrumentos se realizó a partir de las categorías: prácticas pedagógicas, innovación pedagógica y TIC, el cuestionario de entrevista consta de seis preguntas centrales y el análisis de información refiere a técnicas de codificación, así como metodologías para su análisis.

Saldaña (2013) expone que una de las formas de analizar la información cualitativa, es a través de la codificación, de manera que el empleo de un código adecuado es uno de los primeros pasos de la recolección de información, es vital; de hecho afirmar que:

Un código en una investigación cualitativa es frecuentemente una palabra o frase corta que de forma simbólica resume un atributo evocativo, con esencia sobresaliente de una parte de un texto o de un dato visual. La información puede ser la transcripción de una entrevista, las notas de campo, documentos, dibujos, fotografías, videos, sitios de Internet, literatura, etc. (p.3)

Miles y Huberman (2014), expresan que al ser los datos cualitativos «una fuente de descripciones ricas, bien fundamentadas y de explicaciones de los procesos humanos, preservan el flujo cronológico, permiten cuales eventos conducen a que consecuencias y derivar explicaciones útiles» (p. 1). Por tanto, su análisis permite que el investigador obtenga una visión holística de la realidad. Por esto se realizó una categorización axial.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la información obtenida en la entrevista realizada a la muestra, se identifican rasgos que indican el empleo de los recursos educativos digitales

en la praxis educativa, en este apartado los profesores participantes serán mencionados con códigos que los identifican para conservar la confidencialidad de la investigación realizada.

4.1. Identificación de características innovadoras en las prácticas pedagógicas mediadas por TIC

Los últimos años han estado marcados por los cambios derivados de la inserción de las tecnologías en nuestras vidas, asistimos a una era digital, nuestra sociedad ha cambiado y esto sin duda ha tenido también un impacto en la educación y de manera directa en cómo aprendemos y cómo influyen los ambientes en los aprendizajes alcanzados. Desde este contexto las TIC se asumen como factor estratégico, hoy ante la crisis mundial derivada por la COVID-19, son el gran aliado de profesores y estudiantes que, ante la imposibilidad de volver a las aulas, han encontrado en las herramientas digitales una forma de acercarse a los estudiantes, compartir el conocimiento, generar nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje, nuevas maneras de gestionar y transferir el conocimiento. Lo que ha demandado de manera especial un autoaprendizaje por parte de los profesores en competencias digitales.

Esta situación ha hecho que la mayoría de profesores enfrenen su miedo y resistencia al uso de las TIC en sus prácticas, y desarrollen habilidades y competencias hacia el diseño y creación de contenidos, apropiación y uso de recursos digitales, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional – MEN (2013) al proponer como competencias a desarrollar por parte de los profesores las siguientes:

- Reconoce un amplio espectro de herramientas tecnológicas y algunas formas de integrarlas a la práctica educativa.
- Utiliza diversas herramientas tecnológicas en los procesos educativos, de acuerdo a su rol, área de formación, nivel y contexto en el que se desempeña.
- Aplica el conocimiento de una amplia variedad de tecnologías en el diseño de ambientes de aprendizaje innovadores y para plantear soluciones a problemas identificados en el contexto. (p. 36)

Lo que evidencia que la integración de las TIC a las prácticas requiere de un proceso de selección, planeación, desarrollo y evaluación de actividades y estrategias con mediación de TIC, para alcanzar los propósitos de aprendizaje, ya que como lo expresa Ortiz (2019) para que la innovación educativa aporte

de manera significativa, es necesario establecer con claridad el uso de la tecnología, ya que vincularla a la práctica no garantiza procesos innovadores.

En virtud de los intereses de la investigación, desde los cuáles se esperaba conocer las características de innovación presentes en las prácticas mediadas por TIC, el análisis derivado de las entrevistas y el proceso de observación, permitieron identificar el uso de herramientas digitales como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como es el caso del profesor P1., profesor de matemáticas en los grados de básica secundaria, quién afirma que ha utilizado el *software* educativo *Caja de polinomios*, que es un simulador para las operaciones básicas con polinomios y las técnicas de factorización, así como también las temáticas de ecuaciones lineales, parámetros y áreas; esta es una estrategia lúdica, que permite que los profesores, utilicen las TIC para enseñar a sus estudiantes las matemáticas. La aplicación es en línea y se puede adquirir en el portal del MEN.

La profesora P2., dentro de su área de las ciencias sociales, también utiliza herramientas digitales en línea para fortalecer sus contenidos de enseñanza, utilizando los recursos que ofrece la página www.ciudadaniadigital.gov.co. De esta manera, permite que la tecnología se convierte en apoyo y estrategia didáctica para exponer hechos de la realidad social que susciten reflexiones individuales y grupales, para crear conciencia sobre los derechos de los ciudadanos, que son los constituyentes primarios de la sociedad, para conocer los mecanismos de protección de esos derechos en los órganos constitucionales existentes, pero también para motivar el respeto por los derechos de los demás y reconocer que existe igualmente deberes que cumplir asociados con cada uno de sus derechos.

Asimismo, P3., posee igualmente competencias digitales en la aplicación de las TIC en la educación desde su área profesional de ciencias sociales, introduce temáticas como la historia de las grandes civilizaciones de la humanidad, particularmente el hecho que estas florecieron alrededor de grandes ríos que fueron canalizados, exponiendo las características particulares de cada civilización mediante videos educativos.

De lo anterior, se puede reconocer que la innovación emerge en el acto educativo, como una acción de cambio con respecto a las formas tradicionales de comunicar el conocimiento por parte de los profesores y por esto la innovación, se configura a partir de estrategias pedagógicas y didácticas a través de las cuales los profesores representan, comunican y comparten los conocimientos. Desde esta perspectiva se puede plantear que la innovación es incremental, que si bien son innovaciones que no representan gran novedad, sí efectúan de manera significativa cambios en las prácticas de los profesores y contribuyen

al desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes y sobre todo son prácticas nuevas en el contexto específico en el que se desarrollan, puesto que, bajo el contexto de una institución educativa rural que presenta dificultades de conexión, se convierten en acciones valiosas e innovadoras que permiten resignificar las prácticas pedagógicas.

4.2. Herramientas digitales utilizadas

Al indagarse sobre las herramientas digitales que utilizan los profesores, P1., manifiesta que:

Tomí 7, que es un dispositivo que facilita el proceso de aprendizaje en el aula de clase y favorece la evaluación de la práctica del profesor, puesto que permite analizar si la metodología utilizada es buena o debe mejorarse, o se requiere hacer cambios que garanticen un mejor rendimiento en los estudiantes.

P2., replica que, «educaplay, youtube, son las aplicaciones que más utilizo en mis clases», y P3., añade que, «en mi práctica utilizo las redes sociales y el correo electrónico, tablet, computadores para educar con aplicaciones ya diseñadas». Además, se puede percibir que otras herramientas de la web 2.0, como los blogs o las wikis, no son muy utilizadas, ante lo cual los profesores expresan que los estudiantes no las acogen y la razón es que, como dice P3., «se han utilizado blogs donde las estudiantes suben sus opiniones sobre temas en particular, pero hubo poca participación porque a la mayoría de las estudiantes les cuesta escribir y publicar sus ideas».

De lo anterior se puede identificar que las TIC se emplean en el aula de clase, se utilizan en las ocasiones que se requiere, en función de las limitaciones de conectividad existentes, pero en función de los objetivos pedagógicos de las asignaturas. P1, manifiesta que «En el desarrollo de la clase, y la evaluación es interesante implementarla con Tomí 7, aunque han sido muy pocas las veces, debido al problema de baja conectividad que se presenta en la institución». El profesor identificado como P2. añade que:

En el desarrollo de la clase y para la evaluación sería ideal vincular más herramientas digitales, pero la institución no tiene buena conectividad y en ocasiones las salas de internet se destinan para la clase de Informática y se dificulta implementar espacios para las otras áreas.

Estos relatos permiten reconocer las acciones realizadas por los profesores que, en virtud del contexto de la institución, aportan al fomento de procesos innovadores, ya que como lo plantea Rivas (2010), «la innovación

es la introducción de algo nuevo dentro de una realidad existente» (p. 20), por lo anterior, se puede expresar que estas prácticas, han aportado de manera significativa a la generación de nuevos ambientes de aprendizaje y en coherencia buscan fomentar el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, que les permitan alcanzar los aprendizajes esperados.

Para hablar de innovación, es necesario reconocer el contexto en el que emergen las nuevas acciones de cambio, puesto que, no es lo mismo identificar acciones innovadoras, en instituciones que cuentan con los recursos y apoyo institucional para emprender cambios, a instituciones como la analizada en esta investigación, que carece de recursos tecnológicos y conectividad, en cuyo caso la innovación se reconoce desde una idea, instrumento, estrategia o proyecto pedagógico, aspectos que se hacen evidentes en estas prácticas, Valenzuela (2017) expresa que «el propósito de la innovación educativa es alterar la realidad modificando concepciones, actitudes, métodos e intervenciones, para así mejorar o transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje» (p. 40).

Otro de los aspectos importantes que enfrentan los profesores al momento de realizar la aplicación práctica de las TIC en el aula se relaciona con los problemas de conectividad, asunto que es vital para la incorporación de herramientas digitales de la web 2.0 y 3.0. Esto ha impactado en la institución, para que no se tengan prácticas extracurriculares con el empleo de las TIC, es decir, los ambientes *blended learning* fuera del aula no se utilizan, por lo tanto, no existen las posibilidades para actividades tendientes al acompañamiento, seguimiento y evaluación del aprendizaje a través de estas plataformas. Esto se evidencia cuando P1., P2., y P3., responden que «No» cuando se les indaga si las TIC se aplican fuera del aula y cuáles son las estrategias para ello.

4.3. Características de innovación en las prácticas pedagógicas

Al indagar a los profesores acerca de las características de su práctica con el uso de las TIC, el grado de innovación que tienen en ellas y las estrategias utilizadas, se identificó a través de las entrevistas y en relatos como el del profesor P1. que, desde su perspectiva de aplicación en matemáticas, sostiene que: «básicamente en matemáticas no hay secreto, creo que una buena práctica debe ir acompañada de una buena explicación, y la utilización de las TIC hace que se vea más agradable y al maestro le facilita el trabajo». P2., expresa que:

en ciencias sociales, creo que después de una explicación, utilizar un video o una actividad interactiva, mediada por las TIC, hace que se afiance el conocimiento y sea agradable para el estudiante y para el profesor, ya que se facilita el trabajo.

Y finalmente, P3., dice que:

Yo procuro obedecer a los estilos de aprendizaje de las estudiantes, digo procuro porque generalmente uno debe cumplir con un plan de trabajo. Pero sí, la estrategia se puede cambiar. Debido a las diferencias que hay en el aprendizaje de los estudiantes, yo les digo a ellas que utilicen las herramientas digitales que deseen, de acuerdo a las necesidades o capacidades que tenga cada una para el uso del equipo, o para ver el vídeo, según la disposición y el interés que tengan. En ese sentido soy muy flexible, pero siempre debe ir bien orientado porque se debe cumplir con un plan de trabajo.

Este mismo profesor destaca que su práctica es contextualizada y acorde a las necesidades evidenciadas por las estudiantes, así:

siempre tengo en cuenta la necesidad de las estudiantes para llegar a ellas. Me gusta identificar cuáles son las mejores prácticas y estrategias para hacerme entender dentro del aula y el desafío de siempre lograr la atención de ellas en un mundo que está reinado por las redes sociales y son un fuerte distractor, por tanto, lograr la atención de ellas es el reto más grande. En conclusión, atender la diversidad y lograr que ellas se involucren y aporten dentro del aula y que no solamente sea el profesor quien diga u oriente las cosas, sino que ellas también se involucren dentro del proceso.

Esto es un aspecto relevante dentro de los procesos formativos con uso de las TIC, puesto que hoy reconocemos el valor que estas tienen en los procesos de aprendizaje, siempre y cuando su uso considere aspectos como: propósitos de aprendizaje, necesidades educativas y recursos tecnológicos, con los cuales se busca potenciar aprendizajes a través de escenarios que le permitan a los estudiantes crear sus conocimientos, Gutiérrez, Gil, Zapata, Parra y Cardona, 2018, plantean:

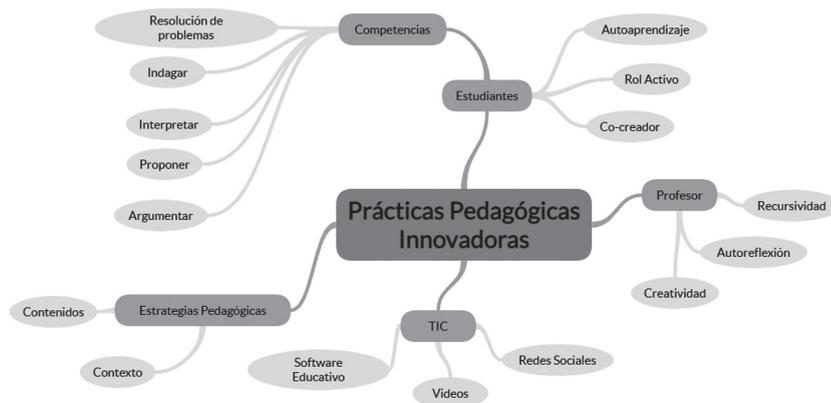
Los procesos formativos modifican el rol del estudiante convirtiéndolo en sujeto activo del aprendizaje, y al profesor le da el carácter de guía y orientador en el intercambio comunicativo, para ayudar a resolver preguntas, dudas y posibilidades en el acceso a recursos, materiales de estudio y variedad de formas de comunicación entre los participantes. (p. 26)

De lo anterior, se reconoce el interés de los profesores por diversificar y contribuir a la mejora de su proceso de enseñanza, sin embargo a pesar de los esfuerzos realizados y de la capacitación de los profesores en el empleo de las tecnologías digitales dentro del aula y fuera de ella, existen limitaciones importantes como son la conectividad, la inexistencia o deficiencia de recursos tecnológicos, la falta de políticas de gestión tecnológica, dentro de los planes

de gestión educativa, la deficiente promoción de la innovación en las prácticas pedagógicas; esto conlleva a que las prácticas pedagógicas innovadoras dentro del aula mediadas por TIC sean escasas.

Cómo ya se indicó, los desarrollos innovadores dependen en gran medida del impacto que generan al interior de la institución educativa y que este impacto está dado por las condiciones propias de la institución, en la figura 1 se presentan los principales aspectos identificados en las prácticas pedagógicas de los profesores y que aportan al desarrollo de procesos innovadores en el aula.

Figura 1. Características de la practicas pedagógicas innovadoras



Fuente. Elaboración propia. Resultados de la investigación.

Por otra parte, la valoración de las prácticas pedagógicas con mayor nivel de innovación, se realizó siguiendo la valoración expuesta por González y Rojas (2007), donde se exponen criterios específicos para valorar las prácticas educativas, particularmente desde la innovación, en el instrumento se establecen los niveles de calificación (alto, medio y bajo), se asigna a cada criterio un puntaje entre 0 y 100, de acuerdo con los siguientes rangos:

Bajo: $x \leq 30$

Medio: $30 < x \leq 70$

Alto: $70 < x \leq 100$

Se calcula el puntaje total de la práctica, sumando los puntajes de todos los criterios de igual manera se establece el promedio, dividiendo el puntaje total entre el número de criterios y así se obtiene un número entre 0 y 100, que permite establecer el nivel de desarrollo de la práctica pedagógica. En la tabla 1 se presentan estos resultados.

Tabla 1. Valoración de prácticas pedagógicas

Criterios	Profesor 1			Profesor 2			Profesor 3		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Fundamentación	85			80			80		
Pertinencia	80			80			75		
Consistencia		65			60			65	
Madurez	90			85			85		
Empoderamiento de actores		60			60			60	
Evaluación y seguimiento	75				65		80		
Resultados e impactos	85				65		85		
Replicabilidad y transferibilidad	80			80			80		
Sostenibilidad	80			80			80		
Innovación	85				60			60	
Total		785			715			750	
Promedio		78.5			71.5			75	

Fuente: Elaboración propia. Resultados de la investigación.

Para describir las prácticas pedagógicas mediadas por TIC, utilizadas por los docentes de la muestra, se puede establecer el grado de innovación en ellas, analizando la forma en que estas responden a las competencias que se despliegan, las estrategias que se utilizan, las secuencias desarrolladas dentro del aula de clase y los productos obtenidos, así como el tipo de innovación que se ha introducido en dichas prácticas.

Las prácticas pedagógicas se orientan siempre a problemas en el contexto de los estudiantes, con el fin de generar soluciones de aprendizaje que fomentan competencias, habilidades y destrezas en función de la disciplina de estudio. Esto refleja ideas constructivistas en lo relacionado con la didáctica, donde el estudiante es parte activa del proceso de aprendizaje y los contenidos están en función de su realidad cotidiana. Sin embargo, se debe puntualizar que las competencias, destrezas y habilidades adquiridas en estas prácticas requieren coordinarse para que haya transversalidad e integración con otras áreas de estudio. En particular, la adquisición de destrezas y competencias que puedan transformar su conocimiento tácito, cotidiano en una práctica innovadora,

es muy relevante, porque si esto no sucede, se cae en la rutina, en las formas sin autorreflexión del proceso de enseñanza y esto puede llevar a la ineficiencia de las prácticas pedagógicas utilizadas.

En cuanto a las herramientas para trabajar, siempre se utilizan las tecnologías que promueven la alfabetización digital ligada a praxis comunitarias, sociales, de ciudadanía participativa, hechas posibles por las nuevas opciones de gobierno abierto y e-Government que el Estado promueve desde las tendencias de una nueva gestión pública, siguiendo los lineamientos globales de la sociedad de la información. Sin embargo, en concreto, las herramientas de alfabetización digital e informacional por sí mismas no se emplean para construir competencias digitales en pro de la autonomía y la libertad.

En el área de matemáticas se emplean estrategias pedagógicas de corte propositivo y didáctico enmarcados en conceptos fundamentales de las matemáticas. A través de materiales visuales, ejercicios participativos, comunitario y propositivos, se incita a la participación activa de todas las estudiantes a través de preguntas, indagación, juegos y resolución de conflictos. Fortalecen las competencias interpretativas, propositivas y argumentativas de las estudiantes.

En el área de ciencias sociales se utilizan estrategias pedagógicas de corte humanista enmarcadas en conceptos fundamentales de las ciencias sociales y el eje educativo para la defensa y promoción de los derechos humanos en la construcción de paz. Además de indagar por conceptos previos y reforzarlos a través de videos educativos que profundizan los conocimientos y promueven la participación de las estudiantes de manera individual y colaborativa.

Otro aspecto relevante a evidenciar en los casos analizados es el asociado a los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes, ante lo cual el profesor P1. expresa que la vinculación de las TIC en sus prácticas «ha contribuido a la motivación e interés por el área y sí posibilitan la generación de ambientes de aprendizaje innovadores, lo cual se ha visto reflejado en un mejor rendimiento académico de los estudiantes», de manera similar plantea P2. que, con el uso de las tecnologías,

se ha logrado fortalecer el interés y motivación por aprender y han permitido que las estudiantes tengan experiencias agradables y significativas para facilitar su aprendizaje. Sin embargo, falta crear espacios para lograr utilizar de manera más efectiva lo que tenemos de recursos tecnológicos.

Este mismo profesor plantea que en su caso «las TIC son tenidas en cuenta para reforzar o motivar al estudiante frente a un tema como material de apoyo para hacer mejor el proceso educativo, aportando de manera significativa al cumplimiento de los objetivos de la materia».

Para establecer los tipos de innovación utilizados en sus prácticas pedagógicas por los profesores, en esta investigación se utiliza la clasificación planteada en la denominada i-escala, que López y Heredia (2017) definen como «una herramienta enfocada en la evaluación de los proyectos de innovación educativa, el impacto que estos promueven en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la orientación del esfuerzo hacia acciones concretas en una transformación de mejora constante» (p. 5). La clasificación del tipo de innovación consta de una escala con tres categorías: disruptiva; revolucionaria; incremental.

De acuerdo con López *et al.*, (2017), la innovación disruptiva «tiene capacidad y potencial para afectar a todo y a todos los que actúan en el contexto educativo; rompe la linealidad de un método, técnica o proceso de enseñanza y aprendizaje y la transforma drásticamente» (p. 19). La innovación revolucionaria se genera al aplicar «un nuevo paradigma que cambia radicalmente el proceso enseñanza y aprendizaje, modificando significativamente las prácticas existentes» (p. 19). Por ello se denomina también innovación radical.

Asimismo López *et al.* (2017) conceptualizan la innovación incremental como “un cambio que se construye con base en los componentes de una estructura ya existente, dentro de una arquitectura o diseño establecido” (p. 19). Es un proceso en el que se da a conocer, de forma incremental, la manera en que se puede utilizar un nuevo elemento en el contexto educativo.

En este orden de ideas, se puede afirmar que, tanto en el área de matemáticas como de ciencias sociales, el tipo de innovación que se encuentra es incremental, articuladas las actividades de innovación dentro del marco metodológico y diseño existentes, de manera que el empleo de las TIC es paulatino, no solo por los estilos de aprendizaje de los profesores y de los estudiantes, sino también por los problemas de conectividad dentro de la institución educativa, que impiden el intercambio de experiencias.

Es rescatable la labor del docente P1., en el área de matemáticas, por ello, es necesario fomentar una cultura de la calidad y de la innovación al interior de las instituciones educativas, que permitan visibilizar y comunicar las experiencias innovadoras que están realizando los profesores y que aportan al desarrollo de los procesos académicos de la institución. Al respecto, Parra y Agudelo (2020), plantean que «la innovación educativa es un proceso que genera una transformación a nivel organizacional, administrativo y pedagógico, en busca de la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje» (p. 12), en este sentido, la innovación se convierte en un compromiso de todos, surge desde una necesidad de cambio evidenciada en la práctica pedagógica, pero sí esta iniciativa se convierte en un trabajo colegiado y participativo, sin duda tendrá mayor impacto en la institución y podrá contribuir al enriquecimiento de otras prácticas.

5. CONCLUSIONES

Los profesores desarrollan prácticas pedagógicas innovadoras, de tipo incremental, porque están vinculando acciones paulatinas, de acuerdo a las necesidades que se presentan en el aula, y estas innovaciones pueden posteriormente darse a conocer para que otros profesores las apliquen; este tipo de innovación permite realizar cambios sobre las prácticas existentes, mejorándolas, pero no alcanzan un nivel de impacto o transformación que vaya más allá del aula.

Los profesores se han capacitado en el empleo de las TIC en el aula, siguiendo los lineamientos del MEN y de MinTIC (Ministerio de las tecnologías de la información y la comunicación), las aplican en función de su experiencia y necesidades, pero no de forma más continua, ya que no existe una política de gestión educativa orientada a fomentar acciones innovadoras.

En las prácticas pedagógicas de los profesores se observa el ciclo de la calidad, es decir, se orientan los procesos hacia la mejora continua de sus prácticas, pero también un esquema riguroso, con poca flexibilidad, que no permite que el conocimiento tácito se convierta en oportunidad de conocimiento crítico e innovador, que pueda incrustarse dentro del paradigma tecno-económico de la actual sociedad de la información y el conocimiento.

Las herramientas web 2.0 utilizadas por el profesor de matemáticas incluyen tomi 7, *software* promovido por el MEN; en el área de sociales se utiliza los recursos de la plataforma InnovaTIC, y a veces los blogs, aunque estos, según la apreciación de una de las profesoras, no es muy acogida por los estudiantes debido a que no les gusta leer.

Las prácticas de los profesores pueden catalogarse como buenas prácticas, en el criterio de alto cumplimiento según la guía 28 del MEN para las buenas prácticas, sin embargo, el grado de innovación en ellas está en dos casos por debajo de lo requerido.

Se deben apoyar las prácticas pedagógicas innovadoras mediadas con TIC mucho más, como lo plantea Baracaldo (2019), al indicar que los profesores deben identificar en la planeación de sus cursos la posibilidad de vincular las tecnologías e identificar los problemas de acceso, para lo cual es pertinente que desde las instituciones educativas se fortalezca, la planeación estratégica enfatizando en estrategias pedagógicas apoyadas en el *blended learning*, en pruebas de medición de estilos de aprendizaje, en equipamiento tecnológico y conectividad adecuada, así como en trabajo en equipo con la comunidad educativa,

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baracaldo, D. (2019). Technology Integration for the Professional Development of English Teachers. *Técné, Episteme y Didaxis: TED*, (46). <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10545>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Carballo, R. (2006). *Innovación y gestión del conocimiento*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela. En Razones y propuestas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres: Casell.
- González, L., y Rojas, C. (2007). Aprendizajes para mejorar. *Guía para la gestión de buenas prácticas*, 29. MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-124660_archivo_pdf.pdf
- Gutiérrez, M., Gil, H., Zapata, M., Parra, L. y Cardona, C. (2018). *Uso de las herramientas digitales en la enseñanza y aprendizaje universitario. Una propuesta pendiente por construir*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- López, C. y Heredia, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa: Escala i*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Miles, M. y Huberman, A. (2014). *Análisis de datos cualitativos (3rd ed.)*. SAGE.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2013). *Las competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Ortiz, F. (2019). Los retos de las innovaciones educativas hoy: los docentes, las escuelas y los centros de innovación. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 91-101. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2150>
- Parra, L. y Agudelo, A. (2020). Innovación en las prácticas pedagógicas mediadas por TIC. En R. Canales y C. Herrera (eds.). *Acceso, democracia y comunidades virtuales* (pp. 51-64). Buenos Aires: CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00v8.6>
- Pila, J. C., Andagoya, W. y Fuertes, M. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 212-232. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327>

- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Buenos Aires: Santillana.
- Rivas, M. (2010). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. España: Editorial Síntesis, S.A.
- Saldaña, J. (2013). *Manual de Codificación para investigadores cualitativos (2nd ed.)*. SAGE.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Revista Universidades y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1), 1-16. [Fecha de consulta 6 de abril de 2021]. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011256001>
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Unesco. (2016). *Innovación educativa*. París: Unesco.
- Unesco. (2018a). *Construyendo las destrezas digitales del mañana*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002618/261853e.pdf>
- Unesco. (2018b). *Destrezas para un mundo conectado*. París: Unesco.
- Valenzuela, J. (2017). La innovación como objeto de investigación en educación: problemas, tensiones y experiencias. En M. Ramírez y R. Valenzuela (eds.), *Innovación educativa. Investigación, formación y visibilidad* (pp. 29-50). Madrid: Editorial Síntesis S. A.

La interacción entre los niños del tercer ciclo de EBR para el fortalecimiento de la convivencia en el aula de un colegio ubicado en Ventanilla, Callao

REYNA PRADO HERRERA*

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) – Perú

MARÍA SÁNCHEZ TRUJILLO**

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) – Perú

Recibido el 21-02-20; primera evaluación el 14-06-21;
segunda evaluación el 20-08-21; aceptado el 27-08-21

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar los modos de socialización de los estudiantes de primer y segundo grado de primaria de una institución educativa para una convivencia armoniosa. El estudio es de naturaleza mixta, descriptiva y no experimental. La recolección de la información se realizó considerando tres categorías: modos de interacción, tipos de juegos de los estudiantes, y los conflictos comunes a través de las técnicas de la observación, entrevista y encuesta. A partir del análisis de los hallazgos, se identificó que la interacción entre los estudiantes es principalmente agresiva; los tipos de juego más comunes son las «chapadas», peleas y echarse uno debajo del otro, la mayoría de los cuales incluyen actos de violencia; y los conflictos más recurrentes conducen a situaciones de golpear y empujar.

Palabras clave: interacción entre los estudiantes, juego, convivencia armoniosa.

* Estudiante de noveno ciclo de la carrera de Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente en formación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. <https://orcid.org/0000-0001-5005-9156>. Correo electrónico: reyna.prado@pucp.edu.pe

** Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Magíster en Educación con dos menciones: Trastornos de la Comunicación y Gestión Educativa. Licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura. Asesora pedagógica de diversas instituciones privadas de Lima. <https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>. Correo electrónico: msanchezt@pucp.edu.pe



Interaction between children in the third cycle of EBR to strengthen coexistence in the classroom of a school located in Ventanilla, Callao

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the modes of socialization of first and second grade students of an educational institution for a harmonious coexistence. The study is of a mixed, descriptive and non-experimental nature. The information collection was carried out considering three categories: modes of interaction, types of student games, and common conflicts through the techniques of observation, interview and survey. From the analysis of the findings, it was identified that the interaction between the students is mainly aggressive; the most common types of play are “chapadas”, fights and lying one under the other, most of which include acts of violence; and more recurrent conflicts lead to hitting and shoving situations.

Keywords: interaction between students, play, harmonious coexistence.

Interação entre crianças do terceiro ciclo da EBR para fortalecer a convivência em sala de aula de uma escola localizada em Ventanilla, Callao

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar os modos de socialização de alunos de primeiro e segundo anos de uma instituição de ensino para uma convivência harmoniosa. O estudo é de natureza mista, descritiva e não experimental. A coleta de informações foi realizada considerando três categorias: modos de interação, tipos de jogos dos alunos e conflitos comuns por meio das técnicas de observação, entrevista e levantamento. A partir da análise dos achados, identificou-se que a interação entre os alunos é principalmente agressiva; as brincadeiras mais comuns são as chapadas, brigas e deitar umas embaixo das outras, muitas das quais incluem atos de violência; e conflitos mais recorrentes levam a situações de agressão e empurrões.

Palavras-chave: interação entre alunos, brincadeira, convivência harmoniosa.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela es reconocida como un espacio de socialización; cumple la función formativa de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pero también es el lugar en el cual se reproducen las creencias y costumbres de las personas. Según Crespillo (2010), el rol de la escuela es el de formar futuros ciudadanos a través de la transmisión de aprendizajes y valores que les permitirán aportar significativamente a la sociedad, además de beneficiarse en su desarrollo personal. Asimismo, en la escuela, se producen intercambios humanos intencionados para el logro de la construcción de la identidad de los sujetos.

Entonces, en la escuela, mediante la socialización, los estudiantes construyen su personalidad (comportamiento), algunos de forma pasiva, mientras que otros de manera asertiva o agresiva. Este conjunto de interacciones influye en la convivencia escolar.

Según Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), la noción de convivencia escolar está directamente relacionada con la idea de “aprender a vivir juntos”, propuesto en el informe de Delors (1996). Este aprendizaje es precisamente uno de los pilares básicos del aprendizaje e implica la necesidad de generar vínculos duraderos y armoniosos entre los miembros de una comunidad escolar. Para ello, resulta necesaria la aplicación efectiva de estrategias pedagógicas y de gestión. Es evidente que una convivencia armoniosa en la institución educativa favorece la formación integral de los estudiantes y, por ende, contribuye a que sean ciudadanos ejemplares.

A partir de lo anterior, resulta fundamental estudiar cómo se produce la convivencia escolar desde los primeros grados de primaria. Es innegable que la calidad de las interacciones favorece o desfavorece el aprendizaje de los estudiantes. Así, si desea lograr aprendizajes significativos en ellos, es preciso fomentar el desarrollo de una convivencia armoniosa en el aula. De esta manera, si se puede describir a profundidad el modo como los estudiantes de una institución educativa interactúan, es posible proponer medidas efectivas orientadas a eliminar las posibles situaciones conflictivas que los estudiantes podrían enfrentar.

Asimismo, se presenta el problema de investigación mediante la siguiente pregunta: ¿De qué manera los estudiantes de primer y segundo grado de primaria interactúan para una convivencia armoniosa en un colegio privado del distrito de Ventanilla, Callao?

En concreto, el objetivo general de esta investigación es analizar los modos de socialización de los estudiantes para una convivencia armoniosa de primer y segundo grado de primaria. Asimismo, sus objetivos específicos son los siguientes: en primer lugar, se busca describir de qué manera interactúan los estudiantes; en segundo lugar, se pretende describir los tipos de juegos que realizan los estudiantes en el aula y patio; y, finalmente, este estudio se orienta a identificar las formas comunes de conflictos entre estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO

La convivencia armoniosa en la escuela es muy importante, porque la interacción entre los estudiantes repercute significativamente en el proceso de la construcción de aprendizajes y en su desarrollo personal. Según Espinoza,

Ojeda, Pinillo y Segura (2010), la convivencia escolar es «un proceso complejo y dinámico muy difícil de predecir en donde está inserta una serie de variables de comportamiento, y condiciones micro y macro que determinarán su funcionamiento» (p. 23). Entonces, se entiende, por convivencia, la capacidad de las personas de coexistir con otras de manera pacífica, respetuosa y solidaria. Asimismo, implica “interactuar con otros en armonía, con respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes” (Sandoval, 2014, p. 160). En otras palabras, la convivencia escolar implica coexistir de forma tranquila y respetuosa entre los estudiantes y profesores. Entonces, tomando en cuenta los autores antes mencionados, es posible afirmar que la convivencia escolar es la acción de vivir de forma pacífica en una institución educativa con otros agentes educativos (estudiantes, profesores, director, entre otros).

«Las relaciones entre los iguales desempeñan un papel primordial en el desarrollo social infantil» (De la Corte, 2017, p. 32). En efecto, cuando los niños interactúan con sus pares, van fortaleciendo sus habilidades sociales, lo que implica también su desarrollo a nivel emocional y de lenguaje. Por ejemplo, en el primer caso, los niños, cuando se relacionan entre sí, involucran sus emociones. Es decir, dependiendo de cómo se relacionan, se sentirán felices, tristes, enojados, entre otras posibilidades. Con respecto al lenguaje, los niños, cuando se interrelacionan, involucran el habla y ello genera un incremento de su bagaje léxico. Adicionalmente, las interacciones se encuentran directamente vinculadas con la personalidad de los individuos, lo cual permite el fortalecimiento de su autoconcepto o autoestima.

A continuación, se desarrollarán tres aspectos claves directamente vinculados con la noción de convivencia escolar en los primeros grados de educación primaria: los modos de interacción entre los estudiantes, el juego en la infancia y los conflictos entre los niños.

2.1. Modos de interacción entre los estudiantes

Los modos de interacción entre los estudiantes, según Dodge (1986), como se cita en Ortega (2015), pueden ser positivos, agresivos o pasivos. En primer lugar, los positivos o competentes son aquellos en los que el niño actúa de forma autónoma, no agrede ni produce ningún daño al otro, y utiliza el diálogo como medio de resolución de conflictos. En estos casos, se evidencia un adecuado uso de habilidades sociales del niño o niña, y este demuestra que sabe cómo actuar frente a su interlocutor, pese a posibles desavenencias;

es decir, es una persona asertiva. En segundo lugar, los modos agresivos de interacción son aquellos que implican alguna conducta violenta al otro, ya sea de forma verbal o física. Es indudable que este tipo de acciones no debe ser utilizado por las personas, ya que, en muchas ocasiones, generan algún tipo de daño. Por último, los modos pasivos se producen cuando el niño o la niña no actúan ante una situación problemática. Ante este tipo de circunstancias, lloran sin recurrir a nadie ni pedir ayuda. Asimismo, se pueden quedar callados ante eventos que generen daños hacia su persona (o hacia otra), ya sea de manera física o psicológica. En los últimos años, este aspecto ha sido objeto de algunos estudios. Resulta relevante los resultados de la investigación de naturaleza cuantitativa realizada por Ortega (2015) en Madrid, quien identificó que las niñas utilizan una mayor frecuencia de modos positivos de interacción, mientras que los niños utilizan estrategias de tipo agresivo.

Según el Ministerio de Educación (2016), los niños suelen mostrar bastante interés en establecer interacciones con sus pares, así como contribuir de manera activa en su contexto inmediato. También, se caracterizan por lograr la distinción entre las conductas aceptables y las no aceptables, propias de su cultura. No obstante, su interpretación se basa en los efectos concretos de sus acciones, sean estos físicos o afectivos. Conocer esto resulta primordial, pues, como es evidente, los niños aún no han alcanzado un máximo desarrollo moral que les permita diferenciar lo bueno y lo malo sobre la base de reglas sociales que trascienden el premio o el castigo, sino que, más bien, permiten regular la convivencia en la sociedad. En todo caso, a lo largo de su formación, los niños desarrollan estrategias de autorregulación de sus emociones y de resolución de conflictos con sus pares.

Resulta necesario señalar el enfoque teórico propuesto por Ludwig, Mühlhäusler y Pagel (2016), quienes explican que los modos de interacción deben atender a un modelo tripartito de niveles. El micro nivel se refiere a las características del contexto concreto en donde se produce la interacción. En este caso, tanto aspectos situaciones como meramente lingüísticos cobran especial relevancia. El meso nivel es el espacio urbano en donde se producen las interacciones. Finalmente, el macro nivel está compuesto de los acontecimientos histórico-geográficos que influyen en las relaciones entre los individuos, las cuales, indudablemente, tienen un trasfondo sociocultural.

2.2. El juego en la infancia

Según De la Corte (2017), «la interacción entre iguales, especialmente en las primeras etapas evolutivas, consiste principalmente en el juego, y permite

a los niños ampliar las habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas» (p. 31). Entonces, es posible afirmar que los niños interactúan con mayor facilidad cuando se encuentran jugando, puesto que es más fácil relacionarse con los otros. Según la autora antes mencionada, en los primeros años de aprendizaje social, el juego es concebido como una actividad de disfrute y de interacción afectiva con los demás. Ahora bien, es preciso mencionar que, aunque los niños pueden interactuar mejor cuando se encuentran en situaciones de juego, algunas de estas involucran la violencia, lo cual se opone a la función primordial del juego en la infancia.

Campos, Chacc y Gálvez (2006) clasifican el juego de acuerdo con el nivel de interacción producido entre los involucrados. En primer lugar, el juego solitario se efectúa cuando el niño juega solo y su interés se focaliza en la actividad lúdica que está realizando más allá de establecer interacciones con sus pares. En segundo lugar, el juego de espectador se produce cuando el niño prefiere disponer de su tiempo de juego observando cómo juegan sus pares. En tercer lugar, el juego paralelo se realiza cuando el niño se localiza en el mismo espacio que sus pares; no obstante, realiza su actividad de manera solitaria. Incluso, puede compartir material con los demás sin establecer ningún tipo de interacción orientada al juego con ellos. En cuarto lugar, el juego asociativo implica el desarrollo de una actividad lúdica en conjunto; no obstante, carece de una organización previa, así como de distribución de responsabilidades. Por último, en el juego cooperativo, el niño juega con los demás de modo organizado, por lo cual existe una repartición prevista de tareas, considerando las metas propuestas.

Por otro lado, Bondioli (1996) afirma que existe un tipo de juego, el simbólico, que resulta sumamente importante en el desarrollo de los niños. El juego simbólico permite crear nuevos contextos ante los cuales se interpreta la realidad de una determinada forma. Tal interpretación implica planificar un conjunto de acciones para anticiparse a una problemática o solucionarla. En este caso, la importancia no radica en el resultado final del juego, sino en el proceso mismo, el cual es generador de placer y diversión en el niño. Este tipo de juego podría ejecutarse de forma individual o grupal, y facilitar el desarrollo cognitivo de los niños.

En relación con el juego, resulta necesario aludir al estudio efectuado en Costa Rica por Chaves en 2013. La investigación se diseñó sobre la base de una metodología mixta. Entre los resultados, se concluyó que al 42% de los niños les gusta jugar en el recreo. Los juegos más comunes son anda, congelados y escondidos. Asimismo, se comprobó el temor que sienten algunos niños de ser golpeados por sus pares, así como por las peleas que observan en el patio.

2.3. Los conflictos entre los niños

Aunque el juego es una actividad que, idealmente, debe permitir interacciones pacíficas entre los involucrados no siempre es así. En general, todo tipo de interacción es susceptible a la ocurrencia de algún conflicto. El conflicto puede definirse como «el proceso que se inicia cuando una parte percibe que otra la ha afectado de manera negativa o que está a punto de afectar, de manera negativa, alguno de sus intereses» (Espinoza *et al.*, 2010, p. 17). Asimismo, Aron, como se cita en el Ministerio de Educación (2013) menciona que el conflicto es una oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de intereses incompatibles. El conflicto es un elemento inherente a la naturaleza humana, que opera como motor del desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital del hombre. Es decir, este forma parte de la vida de las personas. Además, puede ser orientado hacia una intervención intermediaria entre pares con el fin de acordar una solución en la que ambas partes se vean beneficiadas (Carrillo-Pérez, 2016).

Los conflictos, según Filella, Ross-Morente, Rueda, Solano y Minguella (2016), se pueden generar de dos maneras. Por un lado, la agresión verbal es insultar y reírse del otro (ridiculizar), hablar mal del otro, criticar, amenazar, insultar, entre otros. Por otro lado, la agresión física se produce de dos formas. Por un lado, implica una agresión directa, que es pegar, empujar, entre otros. Por otro lado, involucra una agresión indirecta, que es romper, esconder o robar cosas, entre otros.

Por otro lado, Luján (2015) clasifica los conflictos en interpersonales e interaccionales. Mientras los primeros son los que se producen por intereses opuestos o por posibles amenazas a las expectativas personales, los segundos se desprenden de la interacción entre las personas. Además, este tipo de conflictos, a su vez, pueden ser personales, basados en errores de comunicación o necesidades psicológicas de los involucrados; intragrupal, producidos en un grupo, debido a falta de acuerdo en valores, diferencias socioeconómicas o divergencias de poder; o intergrupales, producidos entre distintos grupos de personas, debido a continuas discrepancias entre sí.

A partir de la información expuesta previamente, es preciso analizar los modos de socialización de los niños desde los primeros años de vida. Se podrá realizar tal indagación atendiendo a las formas de interacción que se establecen entre ellos, los tipos de juego que realizan y las formas comunes de conflictos que enfrentan.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio fue realizado entre los meses de agosto y diciembre de 2019. La metodología de la investigación obedece a un enfoque mixto, ya que se ha empleado los dos enfoques de investigación (cualitativo y cuantitativo). Según Ruíz, Borboa y Rodríguez (2013), el enfoque mixto es «un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento» (p. 11). En otras palabras, esta metodología implica recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos. Asimismo, emplea diversos tipos de técnicas e instrumentos de investigación.

El alcance de la investigación es descriptivo, ya que busca especificar las características de las interacciones establecidas entre los estudiantes. En otras palabras, se orienta a describir rasgos o funciones del fenómeno. En esta investigación, se especifican las características y perfiles del grupo de estudiantes de primer y segundo grado de primaria de un colegio privado de Ventanilla en relación con el objeto de estudio. Además, el diseño de investigación realizada es no experimental, ya que no se ha manipulado las variables, y se basa fundamentalmente en la observación de la situación en particular tal y como se ha producido para, posteriormente, proceder a su análisis.

En esta investigación, se están considerando tres categorías, las cuales son los modos de interacción entre los estudiantes; los tipos de juegos; y los conflictos comunes en el aula y patio. Por ello, a fin de recolectar información directa sobre las categorías antes mencionadas, se consideraron como técnicas pertinentes la observación, la entrevista y la encuesta. En primer lugar, la técnica de la observación brindó a los investigadores el espacio de identificar el lenguaje verbal y no verbal de los observados. Además, como señala Bernal (2010), es un procedimiento riguroso que permite acceder, de forma directa, a la situación estudiada para su posterior descripción y análisis. En esta ocasión, se ha aplicado la observación no participante. Los instrumentos que se han utilizado para recolectar la información son el cuaderno de campo y la guía de observación. Ambos instrumentos fueron aplicados una vez a la semana durante siete semanas, tomando en consideración la totalidad de la jornada escolar, tanto en espacios de clase como en los de descanso y recreación.

En segundo lugar, la técnica de la entrevista viabiliza el recojo directo de información y datos, mediante la comunicación oral (diálogo de un tema en específico) entre el entrevistador y el entrevistado. Asimismo, como señala Bisquerra (2009), es una técnica complementaria de los otros procedimientos, lo cual permite un acercamiento más a la realidad, teniendo en cuenta diversas

perspectivas. En este estudio, se ha realizado una guía de entrevista semiestructurada para recoger información de los profesores. Para esto, se solicitó previamente el consentimiento informado de los docentes involucrados, a quienes se mencionó que se resguardaría su privacidad. Luego de su aceptación, en la sexta semana, se procedió a realizar la entrevista cuando los niños no se encontraban en el colegio (hora de salida).

Por último, la encuesta es una técnica para recoger datos que se realiza a través de un cuestionario dirigido a los niños. Se eligió este instrumento, pues es el que se utiliza con mayor frecuencia para recolectar datos vinculados con fenómenos sociales (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Las preguntas del cuestionario tienen respuestas múltiples, las cuales ayudaron a delimitar mejor las alternativas en función de las categorías planteadas. Para realizar la encuesta antes, se tuvo que pedir permiso a la Directora, quien solicitó previamente la autorización de los padres de familia con el fin de que sus hijos formaran parte del presente estudio.

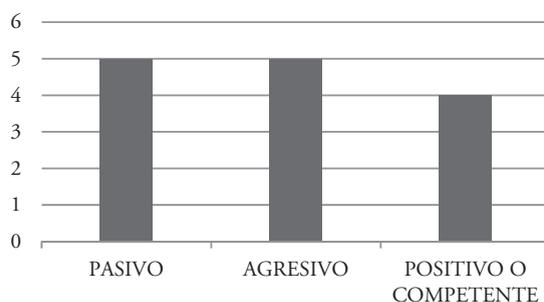
Los informantes y/o la muestra que brindaron datos para la investigación, mediante las técnicas antes mencionadas, son 4 profesores (profesora de Inglés, maestra de Matemática, la docente de Comunicación, y el profesor de Ciencia y Tecnología); y 14 alumnos: 7 estudiantes de primer grado de primaria (2 mujeres y 5 varones) y 7 estudiantes de segundo grado (3 mujeres y 4 varones). Se eligió a ese grupo de docentes, porque ellos son los agentes principales de la interacción entre los estudiantes que se ha observado en el aula y patio de la institución educativa. Las personas antes mencionadas provienen del distrito de Ventanilla, Callao. Cabe precisar que la institución educativa se ubica en una zona en donde abunda la delincuencia, como manifestaron algunos de los docentes entrevistados.

4. RESULTADOS

El análisis de los resultados se llevó a cabo a partir de los datos obtenidos en la observación, entrevistas a los profesores y encuestas aplicadas a los estudiantes, en las cuales se evaluó la interacción y los tipos de juegos de los estudiantes, y los conflictos comunes en el aula y patio. El análisis se realizó a partir de las tres categorías propuestas: modos de interacción, tipos de juego y conflictos entre los estudiantes. A continuación, se brindan los resultados, en los que se utilizaron las iniciales de los y las estudiantes para aludir a algunas acciones importantes que realizaron en las clases y recreos. Asimismo, se tendrá en reserva los nombres de los profesores.

En primer lugar, el análisis de la información obtenida en la observación, entrevista y encuesta muestra que las formas de interacción entre los estudiantes, tales como positivas o competentes y agresivas, presentan un mayor porcentaje de ocurrencia en los espacios del aula y patio. Además, los modos positivos de interacción se producen en la minoría de los estudiantes (4 de ellos), mientras que el resto suele adoptar una postura pasiva o agresiva. (Figura 1). Algunas de las frases comunes emitidas al respecto por los profesores en la entrevista, las cuales evidencian distintos modos de interacción, son las siguientes: «(...) el niño «I», por sus actitudes es rechazado (...) a veces él rechaza, grita o empuja y por eso lo rechazan, porque no sabe jugar (...)», «(...) los niños piensan lo siguiente como es mi amigo lo puedo golpear», «(...) Es el caso de las niñas del primer grado si son un poquito más unidas con los compañeros, ya que en todo momento juegan juntos (...)» y «La socialización entre pares muchas veces es agradable (...) los niños son más tranquilos, ya que comparten sus cosas (...)». Todo lo anterior ilustra situaciones cotidianas del colegio que dan cuenta de la manera en que actúan los estudiantes entre ellos.

Figura 1. Interacción entre los estudiantes de primer y segundo grado de primaria



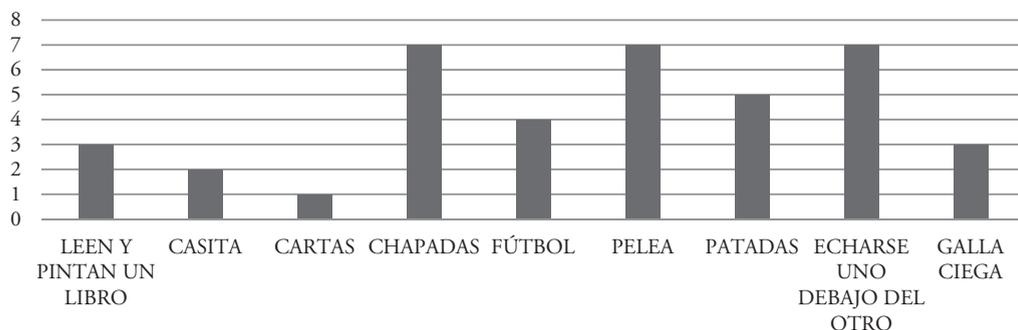
Por un lado, se evidenciaron conductas agresivas de forma física entre los estudiantes en primer y segundo grado de primaria; por ejemplo, el niño «T» tira un borrador al niño «I», porque realizaba mucho ruido; el niño «T» le tira una cachetada a la niña «G»; el niño «I» empuja a la niña «L»; el niño «R» pateaba al niño «L»; los niños «I» y «L» pelean en el recreo; el niño «L» golpea a la niña «G»; y el niño «L» empuja a la niña «A» y al niño «G». En suma, se evidencia que las interacciones entre los niños se caracterizan por las formas de poder en las que predomina la fuerza física; asimismo, la patada, el golpe y el puño son utilizados como recursos de un niño que quiere obtener algo del otro.

Por otro lado, se observó una interacción agresiva de forma psicológica en los mismos grados. Por ejemplo, el niño «G» ofende a otros con apelativos como «tonto», «narizón» y «orejón»; el niño «T» molesta al niño «I» diciendo que se calle; los niños del aula de primer grado discuten, porque un niño obtuvo una estrella que no se merecía; el niño «F» se ríe del niño «C», porque no sabe decir «rojo» en inglés; los niños de primer grado dicen al niño «T» que es «pegalón»; el niño «T» le dice al niño «F» «bebé»; el niño «I» le dice a la niña «A» que se calle; el niño «R» amenaza al niño «L»: si sigue hablando, le va a pegar; el niño «L» dice a la niña «Q» «loca» y ella se pone a llorar, entre otras conductas similares. El análisis de información obtenida muestra que los apodosos son la forma importante de descalificación frecuentemente utilizada por los niños que aparecen a partir de la presencia de alguna característica física que el grupo considera inaceptable, lo cual se explicó anteriormente. Además de ello, es posible afirmar que las formas psicológicas de agresión involucran represiones, situaciones de celos, burlas y amenazas.

Por último, se observaron otras conductas de carácter agresivo, relacionadas también con abusos de poder en los que la víctima asume un rol pasivo. A continuación, se presentan algunos ejemplos. Al niño «T» no le gusta compartir un juguete con los demás; el niño «F» le quita su fruta a la niña «L», porque ella se la quitó primero; el niño «T» se preocupa por el niño «F», porque tuvo una caída cuando estaba corriendo; la niña «G» se cae y todos se ríen; los niños de primer grado comienzan a quitar el gorro del niño «T», pues piensan que es un juego, a pesar de que a «T» no le gusta; las niñas «A» y «Q» discuten de todo y un niño ayuda a otro a sacar un juguete. Estas conductas de agresión fueron observadas, con mayor intensidad, en segundo grado de primaria.

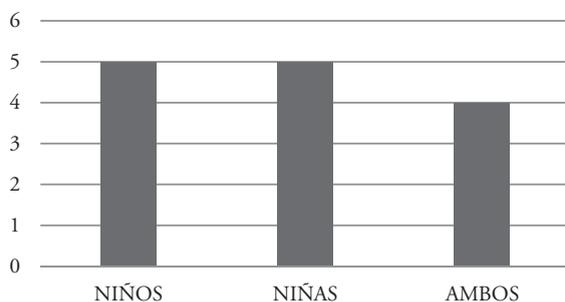
En segundo lugar, en cuanto a las formas de juegos que realizan los estudiantes, se identificó que el mayor porcentaje observado corresponde a las chapadas, la pelea y echarse uno debajo del otro (Figura 2). Todo lo anterior se evidenció en la observación que se realizó durante las siete semanas que duró el trabajo de campo. Los niños de primer grado juegan a echarse uno debajo del otro y los estudiantes de ambos grados juegan, en el recreo a la pelea y chapadas, lo cual es realizado de forma muy violenta; por ejemplo, con patadas, puñetes, empujones, entre otros. Asimismo, en la entrevista realizada, los profesores mencionaron lo siguiente: «Es frecuente el juego de las peleas, ya que algunos dicen que yo soy Gokú. En este caso, el niño «R» le gusta los Avengers y Bley Bley, las batallas. En ellos es pelea y, más que todo, los videojuegos en casa y eso los que les incita a pelear. En primer grado, igual están con las cartas de Gokú y por esas cartas se pelean, porque quieren las cartas» y «(...) juegan a las chapadas; ellos ya saben que no deben de tocar, sino empujar (...)».

Figura 2. Juegos realizados por los estudiantes de primer y segundo grado de primaria



Por otra parte, según lo observado en la hora de recreo, se evidenció que, en muchas ocasiones, los niños y niñas juegan de forma separada (Figura 3). Así, se identificó que los niños juegan en casi todo el patio y las niñas en una de las esquinas del colegio. Las niñas generalmente leen y pintan un libro, juegan a la casita y a las cartas. En cambio, los niños juegan a las chapadas, fútbol, la pelea y a las patadas. Ahora bien, todos los niños y las niñas de primer grado juegan a la pelea y echarse uno debajo de otro, mientras que los niños y las niñas de segundo grado juegan a la gallinita ciega.

Figura 3. Juego entre niños y niñas

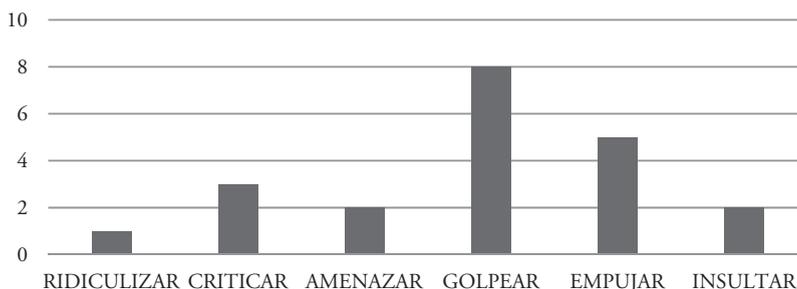


Además de lo anterior, se observó que algunos niños que solían ser burlados por otros preferían jugar de manera individual en una esquina del patio del colegio.

Para finalizar, en cuanto a los conflictos comunes que ocurren dentro y fuera del aula tales como golpear y empujar, ciertas conductas presentan un mayor porcentaje de ocurrencia frente a otras, tales como ridiculizar, criticar,

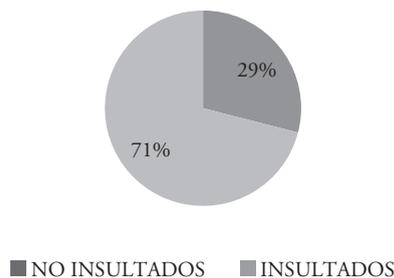
amenazar e insultar (Figura 4). Los conflictos se presentan en las diferentes actividades propias de los espacios escolares: el aula y patio. Al respecto, algunas de las respuestas emitidas por las profesoras son las siguientes: «(...) entre ellos se gritan o insultan (...)», «(...) juegan a las chapadas, ellos ya saben que no deben de tocar, sino empujar (...)», «(...) piensan que como es mi amigo lo puedo golpear» y «Los estudiantes se colocan apodos».

Figura 4. Conflictos entre los estudiantes de primer y segundo grado de primaria



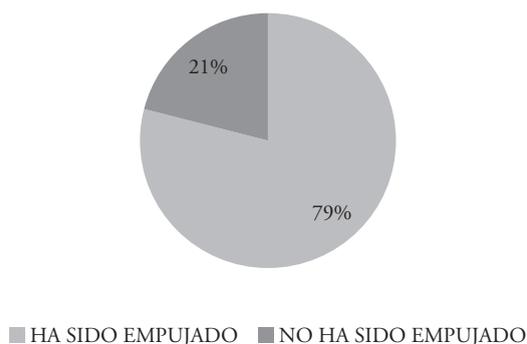
En la encuesta dirigida a los estudiantes, los resultados relevantes respecto de los conflictos ocurridos entre ellos serán explicados a continuación. Por un lado, la mayor parte de los estudiantes se han sentido insultados por sus compañeros de clase (Figura 5). Algunos de ellos, incluso, han naturalizado estas acciones, ya que en los cuestionarios que completaron indicaron, sin pensarlo con detenimiento, que sí habían sido insultados por sus pares. Asimismo, se evidencia que los niños colocan apodos e insultos a sus compañeros sin tener ningún tipo de reconocimiento de culpa.

Figura 5. Niños de primer y segundo grado de primaria que se han sentido insultados



Por otro lado, la mayor parte de los estudiantes han sentido que alguna vez ha sido empujado por sus compañeros de aula (Figura 6). Todo ello ilustra situaciones cotidianas que suceden en las escuelas que dan cuenta de cómo el conflicto es asumido en la interacción como normal por parte de los docentes y estudiantes. En suma, se observa que los conflictos comunes son los relacionados con el abuso físico.

Figura 7. Niños de primer y segundo grado que han sido empujados por sus pares



Es preciso señalar que las conductas de agresividad física y verbal se manifiestan preferiblemente fuera del aula, ya que, en pocas ocasiones, son observados directamente por los docentes, aunque, como se evidenció en las entrevistas, ellos están totalmente enterados de su ocurrencia. Las acciones son naturalizadas por parte del agresor, agredido y observadores. Por ello, son predominantes en estudiantes que han sido identificados y reconocidos por docentes y pares según los instrumentos aplicados.

5. DISCUSIÓN

Los anteriores resultados dan cuenta de la presencia de violencia física y psicológica en un espacio que debe contribuir a la construcción de personas autónomas, que es la escuela. Esta es considerada como un espacio de socialización, en el cual se involucran las costumbres y se reproducen las creencias de los estudiantes. A partir de los hallazgos resultantes de los instrumentos aplicados, muchos de los alumnos demuestran que la agresión verbal y física es una acción frecuente y naturalizada para interactuar e intercambiar ideas.

La convivencia armoniosa en la escuela es muy importante, porque la interacción entre los estudiantes repercute significativamente en el proceso

de la construcción de aprendizajes y en su desarrollo personal. Pese a ello, en los hallazgos, se evidenció que, en pocas ocasiones, los estudiantes conviven de forma armoniosa, porque no suelen respetar las ideas de otras personas y comienzan a burlarse de lo que dicen. Por ello, no toman en cuenta las emociones de los demás cuando colocan apodos, realizan bromas, golpean, empujan, entre otros. Esto influye negativamente en una convivencia armoniosa, la cual implica coexistir con otros de manera pacífica, sobre la base de la práctica de valores comunes, tales como el respeto mutuo, la tolerancia y la cooperación (Sandoval, 2014).

Los modos de interacción entre los estudiantes, según Dodge (1986), como se cita en Ortega (2015), pueden ser positivos, agresivos o pasivos. En los hallazgos, si bien se evidenciaron formas positivas de interacción, estas son realizadas con menor frecuencia y, más bien, predominan las pasivas y las agresivas. Asimismo, los docentes han identificado que la mayoría de los estudiantes utilizan estrategias agresivas para relacionarse con los demás. Ellos consideran que los estudiantes del aula de segundo grado de primaria son quienes actúan de forma más violenta en comparación con los que pertenecen al aula de primer grado de primaria. En otras palabras, los profesores ya han identificado quiénes son los estudiantes «problemáticos». Pese a ello, no se observó la aplicación de estrategias didácticas orientadas a mejorar esta situación. Cabe resaltar, además, que son las niñas las que suelen establecer con mayor frecuencia interacciones positivas, lo cual concuerda con el estudio efectuado por Ortega (2015).

En cuanto a las interacciones pasivas, estas se manifestaron cuando, en situaciones de conflicto, los testigos de tales eventos no intervinieron para tratar de ayudar a la víctima. Asimismo, en muchos casos, las víctimas tampoco son capaces de reaccionar ante tales agresiones. Por otro lado, en cuanto a los modos agresivos de interacción, se han evidenciado tanto conductas violentas físicas como psicológicas, realizadas principalmente durante la hora de recreo o en espacios fuera del aula de clase. Tales formas de agresión podrían resultar comprensibles en la medida en que, dada la edad de los niños, estos aún no han alcanzado un desarrollo moral que les permitan diferenciar los actos buenos de los errados (Ministerio de Educación, 2016). A ello, se suma el contexto violento en la que la institución educativa se encuentra inmersa y que podría haber influido en las conductas agresivas que estos estudiantes han adoptado, puesto que, como señalan Ludwig *et al.* (2016), existen diversos niveles en los que se producen las interacciones y pueden, de algún modo, condicionarlas. Justamente, el meso nivel, referido al espacio local urbano que rodea la interacción, podría haber intervenido en la generación de tales conductas

violentas. Por otro lado, tomando en consideración la clasificación realizada por Filella *et al.* (2016), es posible afirmar que las agresiones que se producen con mayor frecuencia son principalmente verbales y físicas directas. Es preciso resaltar, por otra parte, el rol pasivo que cumplen los docentes al normalizar tales situaciones y atribuirlos al modo en que sus estudiantes interactúan sin manifestar acciones que hayan tomado o piensen que se deban tomar para evitar su reiteración.

En relación con las formas de juego de los niños, predominan las que implican contacto físico. Es preciso afirmar que se han observado juegos que han cumplido uno de sus objetivos, en el sentido de que han permitido estrechar vínculos con sus pares (De la Corte, 2017), además de que los estudiantes de primer y segundo grado de primaria se relacionan con mayor facilidad cuando comienzan a jugar en el patio o aula de clases. Sin embargo, la mayoría de los juegos realizados involucran situaciones de agresión, lo cual resulta preocupante, pues pareciera ser que la violencia es un aspecto transversal en todas las formas de interacción de estos niños. En efecto, las peleas son consideradas como juegos, tanto en niños como en docentes. Una vez más, se evidencia la normalización de este tipo de actos por parte de todos los actores inmersos en la institución. Pese a ello, también se pudo evidenciar, en los cuestionarios aplicados, el temor que sienten algunos de los niños frente a estas situaciones violentas, lo cual concuerda con el estudio desarrollado por Chaves (2013).

Campos *et al.* (2006) clasifican el juego de la siguiente manera: solitario, paralelo y cooperativo. En primer lugar, el juego solitario se produce cuando el niño juega solo y se enfoca en la actividad en sí misma. Algunos niños juegan de manera individual en una esquina del colegio, ya que sienten miedo de ser golpeados o no les gusta relacionarse con otros. Esto se evidenció en la observación realizada. En segundo lugar, el juego paralelo se efectúa cuando el niño, a pesar de compartir un mismo espacio con otros niños, realiza su actividad lúdica de manera independiente. Este tipo de juego se evidenció cuando las niñas y los niños jugaban de manera separada, pero se encontraban en el mismo espacio (patio). Según los resultados, los niños son quienes ocupan el mayor espacio de juego. Por último, el juego cooperativo se produce cuando el niño juega con sus pares, sobre la base de una organización clara y efectiva. De esta forma, se reparten tareas en función de los objetivos a conseguir. Esto se pudo evidenciar cuando los niños comenzaron a jugar de forma colaborativa a la gallina ciega, las chapadas y echarse uno debajo del otro. Tales juegos se basan en ciertas reglas y pautas que los niños establecían anticipadamente. Por ejemplo, para el juego de la gallina ciega, los niños de segundo grado se organizaron previamente para determinar quiénes iban a correr y quién sería

la persona que se cubriera los ojos con una chompa de colegio. La persona que fuera atrapada sería aquella que se debía cubrir los ojos. En el caso del juego de las chapadas, este consideró una regla muy curiosa, ya que los estudiantes determinaron que la persona que colocara su mano en una esquina no podría ser atrapada por otra. Finalmente, en el último juego, los niños de primer grado de primaria se organizaron para determinar la persona que sería aplastada por los demás. Ahora bien, pese a ciertos aspectos positivos que algunos de estos juegos podrían incluir, es necesario resaltar que todos estos se realizaron de manera violenta, ya que se evidenciaron agresiones de forma directa, como golpes, puñetes o empujones. En tal sentido, se puede afirmar que, si bien existió una organización conjunta previa a la realización de los juegos, durante su ejecución, se manifestaron conductas violentas que alteraron el desarrollo normal de estas dinámicas.

En cuanto a los conflictos ocurridos entre los niños, es posible afirmar que estos son plenamente conscientes de su ocurrencia, pues así lo manifestaron en los cuestionarios que completaron; y, en muy pocos casos, son resueltos de forma pacífica y armoniosa. En las observaciones realizadas, se observaron casos de ridiculización, amenazas, críticas, insultos, entre otros, además de las situaciones agresivas físicas, generadas por situaciones de conflicto no solucionadas apropiadamente ni con la mediación de un adulto. Ello se opone la noción de conflicto, la cual debe conducir a una situación en la que las dos partes involucradas lleguen a un acuerdo sin que ello desencadene situaciones de agresión y en donde la figura de un intermediario cobra especial relevancia (Carrillo-Pérez, 2016). Se evidencia, en tales casos, una situación de abuso de poder: es posible identificar con claridad aquellos niños que suelen estar inmersos en este tipo de actos, ya sea en un rol de víctima o en un rol de victimario. Si bien los conflictos son eventos propios de la naturaleza humana (Ministerio de Educación, 2013), es evidente que tales situaciones están afectando la tranquilidad de los niños y, por ende, una convivencia armoniosa, caracterizada por una coexistencia pacífica, respetuosa y solidaria (Espinoza *et al.*, 2010). Tampoco, los estudiantes estarían valorando la diversidad propia existente entre ellos ni estarían actuando de forma recíproca (Sandoval, 2014). Por último, atendiendo a la clasificación realizada por Luján (2015), los conflictos producidos son *interaccionales*, principalmente personales o *intragrupales*.

Para finalizar, es preciso señalar que los conflictos, según Filella *et al.* (2016), se pueden generar de dos maneras. Por un lado, la agresión verbal que es insultar y reírse del otro (ridiculizar), hablar mal del otro, criticar, amenazar, insultar, entre otros. Según la encuesta realizada, más del 70% de los estudiantes se han sentido insultados por uno de sus compañeros. Por otro lado,

la agresión física, que se produce de forma directa, incluye acciones como empujar y golpear, las cuales fueron las más comunes y naturalizadas por los estudiantes, porque, para ellos, resultaba «normal» realizar estas acciones.

En suma, la falta de una convivencia armoniosa evidenciada en estos niños estaría afectando su desarrollo socioemocional, pues, como señala De La Corte (2017), el establecimiento de interacciones positivas permite el fortalecimiento emocional y del lenguaje; caso contrario, las interacciones negativas desfavorecen tales aspectos del desarrollo.

6. CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos anteriores, es posible afirmar que no se está generando una convivencia armoniosa, pues no hay una coexistencia basada en el respeto mutuo, tolerancia y cooperación. Predominan situaciones de agresión psicológica, especialmente verbal y física, en donde sobresalen la patada, el golpe y el puño. Todo ello, además, es normalizado por los estudiantes y docentes. También, se evidencian modos pasivos de interacción, en donde no hay apoyo a las víctimas de agresión ni reacción por parte de estas.

En cuanto al juego, este no está cumpliendo adecuadamente su función de facilitador de vínculos. Más bien, se realiza principalmente de forma agresiva. Cuando no lo es, ello se debe a que, o bien los niños juegan solos, o bien hay una separación entre grupos de niños y niñas (estas últimas, sobre todo las de segundo grado de primaria, participan en juegos menos agresivos que sus pares varones). En relación con los conflictos, se evidenciaron situaciones de abusos de poder, las cuales se solían tornar en conductas agresivas físicas o psicológicas. De esta manera, las situaciones problemáticas, como es natural, se producen, pero, en su mayor parte, no llegan a ser solucionadas. Tampoco, se evidenció una intervención por parte de algún adulto que permita la resolución efectiva de este tipo de situaciones.

Todo lo anterior influye negativamente en la convivencia armoniosa de los estudiantes, lo cual, a su vez, afecta la percepción de los propios niños, la naturalización de actos de violencia y, a la vez, sentimientos de temor frente a posibles conductas agresivas reiterativas. Tal situación es preocupante, pues podría estar afectando la formación integral de los estudiantes, lo que les impedirá convertirse en ciudadanos íntegros, capaces de convivir de manera exitosa en la sociedad en la que están insertos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal, C.A. (2010). *Metodología de la investigación (2da. ed.)*. Santa Fe de Bogotá: Pearson Educación.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Bolina: Il Mulino.
- Campos, M., Chacc, I. y Gálvez, P. (2006). *El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/campos_m/sources/campos_m.pdf
- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 195-205. <https://doi.org/10.35197/rx.12.02.2016.12.rc>
- Cháves, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista electrónica Educare*, 17(1), 67-87. <https://doi.org/10.15359/ree.17-1.4>
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 5, 257-261. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391527>
- De la Corte, C. M. (2017). *Relación entre iguales, personalidad y problemas de ajuste en escolares de primaria de Huelva*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva, España). Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15020/Relacion_entre_iguales.pdf?sequence=2
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO
- Espinoza, I., Ojeda, P., Pinillo, L. y Segura, S. (2010). *Convivencia escolar en una escuela básica municipal de la reina. Conocimiento de su manual de convivencia: un estudio de caso*. (Tesis de magíster) Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile). Recuperado de <http://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/15860>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-19. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Filella, G., Ross-Morente, A., Rueda, P., Solano, A. y Minguella, E. (2016). Análisis de conflictos entre iguales en las escuelas de educación primaria. *Revista de Educación Social*, 23, 301-314. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/RES.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta. ed.)*. México: Mc Graw Hill.
- Ludwig, R., Mühlhäusler, P. y Pagel, S. (2016). *Linguistic ecology and language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luján, I. (2015). *Mediación y resolución de conflictos*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ministerio de Educación. (2013). *Tutoría y orientación educativa. Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/02-bibliografia-comun-a-ebr-eba-y-etp/7-aprendiendo-a-resolver-conflictos-en-las-instituciones-educativas.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa curricular de Educación Primaria*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Ortega, C. (2015). *Interacción entre iguales*. (Tesis de licenciatura). Universidad de la Rioja, Madrid, España.
- Ruíz, M., Borboa, M. y Rodríguez, J. C. (2013). El enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales. *TLATEMOANI, Revista Académica de Investigación*, 13, 1-25. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/13/estudios-fiscales.pdf>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>

«Del árbol al cuadro»: Un proyecto didáctico STEAM para Educación Primaria

JOSÉ VÍCTOR VILLALBA GÓMEZ^{*}

Universidad de Murcia – España

FRANCISCO JAVIER ROBLES MORAL^{**}

Universidad de Murcia – España

Recibido el 22-04-20; primera evaluación el 23-12-20;
segunda evaluación el 27-04-21; aceptado el 27-08-21

RESUMEN

El proyecto «Del árbol al cuadro» es una innovación educativa interdisciplinar, basado en la enseñanza STEAM. Este proyecto dirigido al último tramo de Educación Primaria, presenta un trabajo interdisciplinar entre las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Educación Artística, desarrollando una serie de actividades que tienen un denominador común: conocer el principal paisaje de la comarca Vega Alta del Segura de Murcia (Cieza), y sus posibilidades como fuente de materia papelera. Este proyecto basa su trabajo en la combinación de actividades didácticas de diversas áreas de conocimiento, pero vinculadas con las ciencias y el arte. Dando como resultado una programación de cinco sesiones, desde una salida didáctica hasta una exposición artística, pasando por la recolección de materia prima, creación de la pasta papelera y por la prueba con diversas técnicas pictóricas.

Palabras clave: Ciencias Naturales, Educación Artística, educación primaria, papel, STEAM.

* Doctor en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Murcia. Desarrolla su actividad docente e investigadora en la Facultad de Educación. Como investigador ha publicado en revistas como *Educatio Siglo XXI*, *Arte Individuo y Sociedad*, *Revista Visualis* y *Revista Educación PUCP*. Entre sus líneas de trabajo están: planificaciones artísticas ecológicas, el cine en la escuela y educación y museos. <https://orcid.org/0000-0002-7696-4549>. Correo electrónico: josevictor.villalba@um.es

** Doctor en Educación y Museos. Profesor asociado de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Profesor adjunto de ISEN Centro Universitario de la Facultad adscrita a la Universidad de Murcia. Su línea de investigación trata sobre la aplicación de metodologías y recursos educativos en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales. <https://orcid.org/0000-0003-0987-8103>. Correo electrónico: franciscojavier.moral@um.es



“From the tree to the picture”: A STEAM didactic project for Primary Education

ABSTRACT

The project “From the tree to the painting” is an interdisciplinary educational innovation project, based on the STEAM education. This project aimed at the last courses of Primary Education, presents an interdisciplinary work between the areas of Sciences and Arts, developing a series of activities that have a common denominator: to know the main landscape of the Vega Alta del Segura of Murcia (Cieza), and its possibilities as a possible source of paper material. This project bases its work on the realization and application of the STEAM educational methodology, combining didactic activities from different areas of knowledge, but linked to science and art. Resulting in a program of five sessions, from a didactic output to an artistic exhibition, through the collection of raw material, creation of pulp and by testing with various pictorial techniques.

Keywords: Arts, paper, Primary Education, Science, STEAM.

“Da árvore à imagem”: um projeto didático do STEAM para o ensino fundamental

RESUMO

O projeto “Da árvore à imagem” é uma inovação educacional interdisciplinar de, baseado na STEAM ensino. Este projeto, direcionado à última seção do Ensino Fundamental, apresenta um trabalho interdisciplinar entre as áreas de Ciências da Natureza e Educação Artística, desenvolvendo uma série de atividades que têm um denominador comum: conhecer a paisagem principal da região de Vega Alta del Segura, em Múrcia (Cieza), e suas possibilidades como possível fonte de papel. Este projeto baseia seu trabalho na realização e aplicação da metodologia educacional STEAM, combinando atividades didáticas de diversas áreas do conhecimento, mas ligadas à ciência e à arte. Resultando em um programa de cinco sessões, de uma saída didática a uma exposição artística, passando pela coleta de matéria-prima, criação de pasta de papel e teste com várias técnicas pictóricas.

Palavras-chave: Ciências da Natureza, Educação Artística, Ensino Primário, papel, STEAM.

1. INTRODUCCIÓN

Basados en el estudio realizado por Villalba, Castillo y Cuervo (2018), sobre el uso como materia prima de la hoja del melocotonero (*Prunus persica*) para la fabricación de pasta papelera y hojas de papel, además de continuar con la implantación de proyectos de educación ambiental como el de estampación de

materias vegetales como recurso educativo (Villalba, 2018); se propone en este trabajo realizar una propuesta didáctica para el último tramo de Educación Primaria, enmarcado el proyecto en las áreas de conocimiento de Educación artística y Ciencias de la Naturaleza. Teniendo en cuenta para esta propuesta didáctica, una metodología innovadora, como es la enseñanza STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics).

Por tanto, el contexto principal de este estudio es abordar de forma conjunta el análisis de los dos aspectos más relevantes para este trabajo: el papel como materia prima y como material de creación, (Delgado, 2013; García, 2011; Madrid y Pérez, 2006) y proyectos de metodología didácticas que trabajan desde la transversalidad las materias de Ciencias, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El papel y las pastas papeleras

El papel es una hoja fieltada constituida por fibras, de naturaleza celulósica, formada sobre un tamiz fino a partir de una suspensión acuosa. Las cualidades de cada papel se deben a las características de los diferentes sustratos que conforman su estructura física. Estas propiedades funcionales dependen de la elección de tipos de fibras y sus proporciones, sus tratamientos, los aditivos empleados y la forma en que operan las máquinas de papel cuando la hoja es formada, consolidada y secada. La calidad de la pasta que conforma el papel depende en gran parte de la fibra empleada, el proceso de obtención, el blanqueo y el refinado (García, 2007).

El papel se ha hecho de forma artesanal desde su aparición en China a principios del siglo II, hasta la gran excepción de la industria papelera de los dos últimos siglos. Primero extrayendo la celulosa procedente cortezas de árboles, tallos, semillas, hojas, etc.; después elaborando las pastas y configurando las hojas (Asunción, 2009).

La principal fuente de celulosa es la vegetal, la primera en la producción de papel, procedente en gran medida del talado de bosques y de plantaciones de árboles de crecimiento rápido. Una de las zonas de las plantas dónde se puede encontrar celulosa, es en las hojas de los árboles frutales, sobre todo aquellas de hoja caduca, que al caer ofrecen una gran cantidad de materia que se suele integrar en el suelo (Villalba, 2015). Las zonas geográficas de producción agrícola frutal son los grandes yacimientos de esta materia prima, como por ejemplo Cieza, conocida por sus grandes campos de melocotoneros.

El papel para la creación artística tiene unas posibilidades muy versátiles, cuya especificación está delimitada por las características físicas del propio material y por las técnicas empleadas para la realización de trabajos artísticos. Dichas técnicas también han ido evolucionando de manera paralela a la tecnología papelera, ya sea por el desarrollo de los materiales o por la incorporación de procedimientos específicos que emplean el papel como soporte fundamental, como puedan ser todos los relacionados con la reproducción (Villalba, 2015).

En la actualidad se está empleando el papel, y más concretamente las pastas paperas, como materia prima, es decir, como técnica en sí misma para la realización de obra artística, por lo que las posibilidades expresivas se ven incrementadas enormemente. Desde hace décadas existen una gran cantidad de artistas trabajando en este sentido, fundamentalmente en la disciplina de grabado matérico, donde encontramos a artistas que emplean pastas paperas cuyo origen es diferente al del papel estándar. Algunos de los artistas que hemos tomado como referencias, son: Caroline Greenwald (2004), Alejandro Volij (2008), Lucio Muñoz (2002), Juan García Ripollés (2011), Laurence Barker (2006), Elana Herzog (2011).

2.2. Enseñanza STEAM

La enseñanza STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), o en castellano CTIM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas), nace como un modelo novedoso capaz de educar a las personas para que sean más creativas y críticas a través del uso de las tecnologías. Este concepto STEM tiene su origen en la última década del siglo XX, siendo la National Science Foundation (NSF) su creadora. Pero no es hasta 2010, cuando su importancia e implementación adquirieron importancia en las políticas educativas de EE.UU. (Pastor, 2017).

Siendo aún muy novedoso, según diversos autores han determinado que el término STEM podría estar limitado en sus posibilidades educativas y metodológicas, por ello se establece el término STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), cuya traducción al castellano sería CTIAM. Además, mediante el trabajo conjunto interdisciplinar y su aplicación a problemas reales, STEAM pretende otorgar una perspectiva creativa y artística a la educación STEM, y de este modo, complementar el aprendizaje de contenidos científicos y tecnológicos con el desarrollo del pensamiento divergente y el incremento de la creatividad del alumnado (Pérez, 2015).

La incorporación de las Artes en la corriente STE(A)M, determina que existe un nuevo marco de aprendizaje, donde a través de una aproximación interdisciplinar integrada, siendo el motor del conocimiento la curiosidad y siendo la satisfacción personal la guía de resolución de problemas, explorando diferentes soluciones e indagando distintas opciones de búsqueda de soluciones. El vínculo entre arte, ciencia y tecnología permite el diseño de conexiones curriculares que a priori pueden ser consideradas incompatibles, estableciendo un conjunto de nuevas relaciones entre competencias y contenidos curriculares (Cilleruelo y Zubiaga, 2014).

Así pues, esta metodología educativa aúna el trabajo interdisciplinar y su aplicación a la resolución de problemas reales del día a día de los estudiantes (Pastor, 2017). En esta línea los autores Quigley y Herro (2016), determinan la metodología STEAM estableciendo que «el objetivo de este enfoque metodológico es preparar a los estudiantes para resolver los problemas apremiantes del mundo a través de la innovación, la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la colaboración y, en última instancia, el conocimiento nuevo» (p. 410).

Existe una variada literatura acerca de estas metodologías educativas, que proponen desde propuestas didácticas como las recogidas por Greca y Meneses (2018) o el proyecto Botstem¹. Aunque también los trabajos de Cilleruelo y Zubiaga (2014), vinculan esta metodología integrada con otros movimientos o corrientes educativas como son, el movimiento *Maker* (Dougherty, 2013), la cultura *Do It Yourself* (Libow y Stager, 2013), o incluso el pensamiento *tinkering* (Resnick y Rosenbaum, 2013). Incluso se encuentran comunicaciones científicas, como las de Toma y Greca (2016), que aportan orientaciones didácticas para implementar la metodología STEAM en las aulas de primaria. Pero, partiendo de la propuesta del planteamiento teórico de la enseñanza STEAM fundamentado y coherente con la profundidad y esencia educativas, de los autores Ortiz-Revilla, Greca y Arriasecq (2018), surge el objetivo que ha dado lugar a este estudio, a saber, comprobar si la metodología STEAM, desde el punto de vista curricular, es viable en la etapa educativa de Educación Primaria.

Estamos ante el nacimiento de una nueva generación educativa, la generación STEAM, cuyos principales objetivos se centran en resolver de una manera integral las necesidades sociales vinculadas al desarrollo tecnológico y científico, las necesidades económicas y las necesidades personales, dando lugar a que los estudiantes de esta generación sean en un futuro, personas con

¹ <https://www.botstem.eu/>

un alto grado de ciudadanía, con un marco carácter productivo y poseedoras de gran cantidad de conocimientos (Zollman, 2012).

Sin embargo, esta metodología educativa también tiene sus críticos, como Akerson *et al.* (2018), los cuales tras analizar los componentes que conforman esta metodología y los diferentes elementos curriculares, concluyen cuestionando si esta metodología en sí misma puede enfocarse adecuadamente en las aulas o bien, lo que se realiza en las aulas es una enseñanza de las materias que componen esta metodología con pinceladas de las otras áreas de conocimiento a priori implicadas.

3. METODOLOGÍA

Así pues, el objetivo general que se marcan para esta investigación es trabajar de forma interdisciplinar diferentes aspectos curriculares, vinculados a las áreas de Ciencias de la naturaleza y la Educación Artística. Pero este objetivo, se puede complementar con los siguientes objetivos específicos:

- i. Conocer diversas técnicas de trabajo de un mismo material.
- ii. Estudiar la composición de un ecosistema concreto, el bosque de ribera murciano.

Para alcanzar dichos objetivos se plantea realizar esta investigación en dos fases distintas, una primera fase que consiste en el análisis curricular en la que se va a enmarcar la propuesta didáctica, que posteriormente será necesaria para diseñar y planificar dicha intervención didáctica, en la segunda fase de este trabajo.

La primera fase, determinación del contexto curricular, consistirá en estudiar desde el punto de vista de la metodología STEAM, descrita anteriormente, con la finalidad de obtener de las áreas de conocimiento implicadas, Ciencias de la Naturaleza y Educación Artística, los bloques de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, sin olvidar qué objetivos didácticos se establecerían para la propuesta didáctica que se diseñará en la segunda fase de este trabajo, así como de qué forma va a contribuir a la adquisición de las competencias de Educación Primaria.

En la segunda fase de este estudio, se procederá a determinar la secuencia didáctica, que será diseñada en base a los datos curriculares obtenidos de la primera fase, sin olvidar los aspectos y características principales que la metodología educativa STEAM, determina para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

4. RESULTADOS

Tal y como se ha comentado en el anterior apartado, esta investigación se ha centrado en el análisis curricular y posterior, planificación de una propuesta didáctica concreta dentro del contexto de la educación STEAM. Siendo los resultados obtenidos los que se presentan a continuación.

4.1. Contexto curricular

Como eje vertebral metodológico se plantea la unión de las materias de Ciencias de la Naturaleza y de Educación Artística, a través del proyecto de creación de papel con la hoja de melocotonero que los propios alumnos recogerán en una explotación agrícola en Cieza.

En primer término, el análisis curricular se centra en cómo la propuesta didáctica va a poder contribuir a la adquisición de las competencias clave, entendiéndose estas competencias como capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. Por tanto, las competencias que se pretenden que los alumnos trabajen son las siguientes:

- Competencia lingüística, a través del conocimiento de nuevas técnicas y formas de trabajo, el alumnado desarrolla un lenguaje técnico y propio de las disciplinas trabajadas, aumentando así el componente sociocultural del proyecto.
- Competencia matemática y competencias básicas para la ciencia y la tecnología, en este caso esta doble competencia es clave en el desarrollo del presente proyecto, pues no es solo el uso de las destrezas algorítmicas las que el alumnado va a necesitar desarrollar para comprender y explicar los diversos procesos científico-tecnológicos que van a surgir tanto a la hora de crear los papeles, como en el uso de los diversos materiales pictóricos.
- Aprender a aprender, permite desarrollar diversas estrategias para que al estar ante un nuevo conocimiento el alumno pueda establecer los procesos de aprendizaje adecuados junto con las herramientas necesarias para lograr el aprendizaje esperado.
- Competencias sociales y cívicas, desarrollando habilidades y capacidades que permitan utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, desde diferentes perspectivas, para poder interpretar fenómenos y problemas sociales, vinculados al desarrollo de la temática del proyecto.

- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, basando el logro de esta competencia en la adquisición de las capacidades de creatividad e imaginadora, capacidad innovadora e iniciativa, propios del desarrollo personal a través de la expresión artística.
- Conciencia y expresiones culturales, adquiriendo esta competencia a través del desarrollo del espíritu crítico, actitudes de respeto y el disfrute personal.

Vistas las competencias clave que se han seleccionado y cómo van a ser trabajadas en la propuesta didáctica que posteriormente se va a planificar, el siguiente paso consistió en establecer los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar, los cuales están en concordancia con los objetivos educativos establecidos en la legislación educativa española para la etapa de Educación Primaria:

- Conocer y analizar el ecosistema del bosque de ribera de la Región de Murcia
- Estudiar y poner en práctica las técnicas de fabricación del papel, desde la obtención de los materiales primas hasta el refinado de los materiales usados.
- Trabajar diversas técnicas pictóricas y soportes materiales.
- que se han determinado

A continuación, para poder diseñar y planificar las actividades de las que se compone este proyecto, se ha analizado el currículo oficial de Educación Primaria, establecido en el Real Decreto N° 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE, 2014), seleccionando del mismo los bloques de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, establecidos para el último tramo de Educación Primaria.

Para el área de conocimiento de Ciencias de la Naturaleza, se seleccionaron dos bloques de contenidos, el Bloque 1, Iniciación de la actividad científica, debido al carácter transversal de este bloque, así como la recomendación que se establece en el Real Decreto N° 126/2014, de trabajar estos contenidos de forma integrada con el resto de bloques. Y el bloque de contenidos 3, los seres vivos, debido a que el eje temático que se quiere trabajar se basa en especies de seres vivos, ecosistemas y aprovechamiento de los seres vivos siendo, por tanto, el bloque que más se adapta a la temática a trabajar en la propuesta didáctica. Los distintos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje derivados de la selección de estos bloques de contenidos en esta área de conocimiento se señalan en la tabla 1.

Tabla 1. Relación de bloques de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del área de Ciencias de la Naturaleza

Bloque de contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1: Iniciación a la actividad científica	<p>1. Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, haciendo predicciones sobre sucesos naturales, integrando datos de observación directa e indirecta a partir de la consulta de fuentes directa e indirectas y comunicando los resultados.</p> <p>3. Comunicar de forma oral y escrita los resultados obtenidos tras la realización de diversas experiencias, presentándolos con apoyos gráficos.</p> <p>5. Realizar proyectos y presentar informes.</p>	<p>1.1. Busca, selecciona y organiza información concreta y relevante, la analiza, obtiene conclusiones, comunica su experiencia, reflexiona acerca del proceso seguido y lo comunica oralmente y por escrito.</p> <p>1.2. Utiliza medios propios de la observación.</p> <p>1.3. Consulta y utiliza documentos escritos, imágenes y gráficos.</p> <p>1.4. Desarrolla estrategias adecuadas para acceder a la información de los textos de carácter científico.</p> <p>3.2. Expone oralmente de forma clara y ordenada contenidos relacionados con el área manifestando la comprensión de textos orales y escritos.</p> <p>5.1. Realiza experiencias sencillas y pequeñas investigaciones: planteando problemas, enunciando hipótesis, seleccionando el material necesario, realizando, extrayendo conclusiones, y comunicando los resultados.</p> <p>5.2. Realiza un proyecto, trabajando de forma individual o en equipo y presenta un informe, utilizando soporte papel y/o digital, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), con diferentes medios y comunicando de forma oral la experiencia realizada, apoyándose en imágenes y textos escritos.</p>
Bloque 3: Los seres vivos	<p>1. Conocer la estructura de los seres vivos: células, tejidos, tipos, órganos, aparatos y sistemas: identificando las principales características y funciones.</p>	<p>1.1. Identifica y explica las diferencias entre, seres vivos y seres inertes.</p> <p>1.2. Identifica y describe la estructura de los seres vivos: células, tejidos, órganos, aparatos y sistemas, identificando las principales características y funciones de cada uno de ellos.</p>

Bloque de contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
	2. Conocer diferentes niveles de clasificación de los seres vivos, atendiendo a sus características y tipos.	2.1. Observa e identifica las características y clasifica los seres vivos: Reino de las plantas. 2.4. Observa directa e indirectamente, identifica características y clasifica plantas. 2.5. Utiliza guías en la identificación de animales y plantas.
	3. Conocer las características y componentes de un ecosistema.	3.3. Observa e identifica las principales características y componentes de un ecosistema. 3.4. Reconoce y explica algunos ecosistemas: pradera, charca, bosque, litoral y ciudad, y los seres vivos que en ellos habitan. 3.5. Observa e identifica diferentes hábitats de los seres vivos.
	4. Usar medios tecnológicos, respetando las normas de uso, de seguridad y de mantenimiento de los instrumentos de observación y de los materiales de trabajo, mostrando interés por la observación y el estudio riguroso de todos los seres vivos, y hábitos de respeto y cuidado hacia los seres vivos.	4.1. Muestra conductas de respeto y cuidado hacia los seres vivos.

Fuente: Real Decreto N° 126/2014.

Con respecto al área de conocimiento de Educación Artística, se centró en la selección de Bloque 2 de contenidos, Expresión artística, debido a que la meta que se quiere alcanzar con los estudiantes, además del aprendizaje de conocimiento, es que sean capaces de poder expresarse por sí mismos. En la tabla 2, se presentan los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que van a ser tenidos en cuenta para la elaboración de la implementación didáctica que se pretende.

Tabla 2. Relación de bloques de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, correspondientes a Educación Artística

Bloque de contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 2: Expresión artística	<p>1. Identificar el entorno próximo y el imaginario, explicando con un lenguaje plástico adecuado a sus características.</p> <p>2. Representar de forma personal ideas, acciones y situaciones valiéndose de los elementos que configuran el lenguaje visual.</p> <p>3. Realizar producciones plásticas siguiendo pautas elementales del proceso creativo, experimentando, reconociendo y diferenciando la expresividad de los diferentes materiales y técnicas pictóricas y eligiendo las más adecuadas para la realización de la obra planeada.</p>	<p>1.1. Utiliza el punto, la línea y el plano al representar el entorno próximo y el imaginario.</p> <p>2.1. Distingue y explica las características del color, en cuanto a su luminosidad, tono y saturación, aplicándolas con un propósito concreto en sus producciones.</p> <p>2.2. Conoce la simbología de los colores fríos y cálidos y aplica dichos conocimientos para transmitir diferentes sensaciones en las composiciones plásticas que realiza.</p> <p>2.3. Analiza y compara las texturas naturales y artificiales, así como las texturas visuales y táctiles siendo capaz de realizar trabajos artísticos utilizando estos conocimientos.</p> <p>2.4. Organiza el espacio de sus producciones bidimensionales utilizando conceptos básicos de composición, equilibrio y proporción.</p> <p>2.5. Distingue el tema o género de obras plásticas.</p> <p>3.1. Utiliza las técnicas dibujísticas y/o pictóricas más adecuadas para sus creaciones manejando los materiales e instrumentos de manera adecuada, cuidando el material y el espacio de uso.</p> <p>3.3. Explica con la terminología aprendida el propósito de sus trabajos y las características de los mismos.</p>

Fuente: Real Decreto N° 126/2014.

4.2. Implementación didáctica

Tras considerar los distintos aspectos de la concreción curricular, y los aspectos metodológicos del proyecto en sí, se propone una secuencia de actividades, que componen el proyecto, que se ha denominado *Del árbol al cuadro*. Es necesario para la planificación de este proyecto conocer que es el propio árbol el que debe iniciar el proceso de caída de la hoja, que suele ser a primeros de noviembre. No podemos predecir los resultados con exactitud, sin embargo, si podemos verificar que los resultados obtenidos en la elaboración de pastas papeleras y su posterior experimentación artística, llevadas a cabo en otras experiencias curriculares, dejan de manifiesto que se trata de una materia muy versátil y sencillo de manipular en la creación de papel y producciones artísticas.

A continuación, se propone la siguiente secuencia didáctica, diseñada según el modelo de Sanmartí Puig (2002) y desarrollado por Fernández y Pujalte (2019), en las que quedan reflejadas las distintas tareas que los alumnos van a desarrollar, así como en que va a consistir el proyecto.

I. Actividad de exploración: *El papel de Cieza*

Esta fase de la secuencia tendrá una duración de 55 minutos. En esta primera etapa el objetivo es motivar al alumnado, y que este intercambie ideas y propuestas sobre la temática que se le está presentando. Por tanto, la tarea consistirá en una presentación de los diferentes elementos del ecosistema de bosque de ribera de la Región de Murcia. A continuación, se contextualizan aspectos relacionados con el papel, por ejemplo: incidiendo en qué es, cómo se elabora, además de cómo se pueden modificar los elementos que lo componen. Por último, en esta actividad se estudiarán las fases de elaboración de los pliegos de papel y cómo va a ser el proyecto que se va a llevar a cabo.

II. Actividad de confrontación con la realidad: *Veamos el entorno: el campo de Cieza*

En esta etapa de la secuencia se trabajará el que los estudiantes puedan contrastar lo visto y aportado en el aula en un escenario natural. Para esta actividad se prevé una duración de cuatro horas. Se llevará a cabo la visita al campo de Cieza, donde se observará no solo el paisaje de la zona, sino que se podrán ver distintas variedades de melocotoneros y observar sus cualidades. Tras la observación y las explicaciones oportunas sobre el ecosistema ribereño de la Región de Murcia, se llevará a cabo la recolecta de las hojas caídas necesarias para la elaboración de la pasta y posterior hoja de papel.

III. Actividad de descubrimiento: *Hagamos papel*

En esta tercera etapa de la secuencia, se va a trabajar desde la experimentación cómo los alumnos y alumnas pueden elaborar su propio papel y aplicar los conocimientos adquiridos en las etapas anteriores. La duración de esta fase se prevé de 55 minutos. La elaboración del papel consta de varias tareas diferentes, que quedan resumidas en:

- i. Recolección y secado de las hojas de árboles frutales.
- ii. Cocción de las hojas secas con sosa caustica, posterior limpieza y neutralización de pH.²
- iii. Blanqueamiento y triturado para la fabricación de la pasta papelera, y adición de colas y emulsionantes 2.
- iv. Tamizado de la pasta y extracción del agua excedente por prensado 2.
- v. Secado y prensado final.

Tras la elaboración por parte del profesorado de la pasta de papel, debido a que los procesos conllevan el uso de materiales químicos tóxicos, se hace un recordatorio a los estudiantes de cuáles han sido los pasos seguidos para el procedimiento de elaboración de la pasta de papel.

A continuación, a cada alumno se le repartirá un tamiz (figura 1), el cual usará para el prensado y extracción del agua. Una vez prensada y extraída de cada hoja de papel se dejará secar. El periodo de secado será de una semana (dependiendo de la época del año) y estará listo para la siguiente actividad.

Figura 1. Elaboración de papel con tamiz

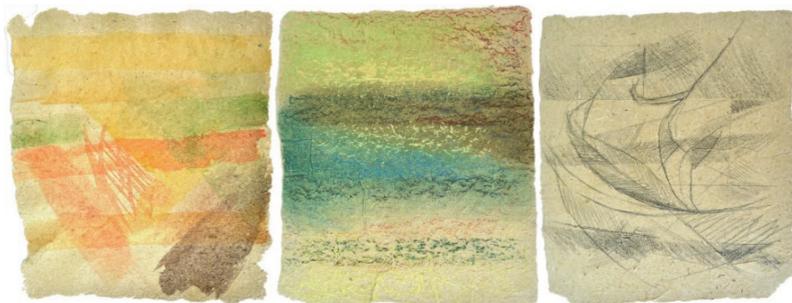


² Debido a la complejidad y peligrosidad de los productos a utilizar, las tareas 2, 3 y 4 serán realizadas por los docentes responsables del proyecto, siendo el resto de tareas como esqueleto de este proyecto didáctico.

IV. Actividad de utilización de lo aprendido: *Usa el papel*

En esta última etapa se van a desarrollar tareas de aplicación del aprendizaje desarrollado a través de la secuencia didáctica propuesta. Esta actividad tendrá una duración de 55 minutos. Para ello, los alumnos deberán usar cuatro trozos de 10x10 cm. En dicha labor, con su papel fabricado, los alumnos realizarán una prueba de cómo hacer uso de distintas técnicas de dibujo. Las pruebas a realizar serán barras de color, lápices de grafito, acuarelas líquidas y acrílicos. Una vez realizada cada prueba, cada alumno determinará cual es la técnica que más le atrae, usándola posteriormente en una obra pictórica. Esta obra pictórica se realizará sobre una hoja de papel fabricado por cada alumno, siendo la temática del dibujo el ecosistema de Cieza. Se pueden ver unos ejemplos de estas obras pictóricas en la figura 2.

Figura 2. Ejemplos de obras pictóricas (acuarela, pastel y grafito) realizadas sobre papel fabricadas a partir de hojas de melocotonero



V. Actividad evaluación: *Expo-Papel*

En este apartado de la secuencia los estudiantes podrán comprobar los resultados de sus elaboraciones pictóricas, a través de la realización de una exposición colectiva. Esta exposición contará con las obras de todos los alumnos que han participado en el proyecto y dirigido al resto de la comunidad educativa del centro escolar. En esta exposición no solo deberán de exponer su obra, sino que además deberán de explicar y resolver las dudas de los visitantes sobre sus dibujos y las técnicas usadas tanto para la realización de la obra como para la elaboración de la hoja de papel. Por ello, para la explicación de las obras se establece una duración de 55 minutos, aunque la exposición permanezca más tiempo.

El proceso evaluativo de esta secuencia se establece en tres parámetros a tener en cuenta: la evaluación del alumnado, la evaluación de la actividad y

la evaluación de la práctica docente. Para cada parámetro se procederá de la siguiente manera:

- La evaluación del alumnado, se basará en considerar si los alumnos han alcanzado los estándares de aprendizaje establecidos en las tablas 1 y 2. El instrumento de evaluación que se aconseja seguir es una ficha de recogida de datos a través de la observación directa.
- Para la valoración didáctica del proyecto se tendrá en cuenta la evaluación individual de la puesta en marcha de cada actividad y el proyecto en sí. Para no caer en una evaluación resultadista, ligada al éxito o no del proyecto (resultados finales obtenidos por los alumnos), se establecen 5 ítems que serán evaluados en cada actividad (valorados de 1 hasta 4, siendo este último valor, el más positivo). Los ítems a evaluar serán: la duración estimada, la adecuación de los objetivos, la necesidad de materiales, la implicación del alumnado y la adaptación a la diversidad. Además, cada puntuación de cada ítem por actividad será sumatoria, dando lugar a la puntuación de cada ítem del proyecto, permitiendo así conocer el grado de consecución.
- La evaluación de la práctica docente consistirá en la reflexión que el maestro haga sobre sus funciones durante la puesta en práctica del proyecto didáctico, así como cada una de las actividades y/o tareas que lo componen. Esta reflexión debe ser una actitud habitual dentro del papel del docente, pues no solo se debe hacer hincapié en los resultados de los alumnos o si las actividades eran más o menos adecuadas al nivel educativo, sino que también debe revisar su papel en el desarrollo de la propuesta didáctica. El maestro debe valorar si ha cumplido con su labor de guía y acompañante en el aprendizaje de los alumnos, facilitando los nuevos conocimientos.

5. DISCUSIÓN E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

El éxito de este trabajo, «Del árbol al cuadro», recaerá en que los alumnos sean capaces de alcanzar los objetivos marcados durante la propuesta didáctica. Sin embargo, el éxito también irá ligado a la interiorización en su aprendizaje personal de otros aspectos didácticos, desarrollados a través de sus propias experiencias en los procesos de reconocimiento del entorno, aprovechamiento de los recursos que nos ofrece y su utilización por medio de la fabricación, elaboración del papel y utilización de materiales artísticos.

Aunque la enseñanza STEAM conlleva un proceso de aprendizaje y adaptación de los docentes, permite obtener un desarrollo del proyecto adecuado, pudiendo acercar a los escolares a ambas áreas de conocimiento sin que sean áreas estancas, sino todo lo contrario, facilitando lo que los investigadores Cilleruelo y Zubiaga (2014), resumen en el espacio de arte y creatividad que los estudiantes demandan. En este sentido, los alumnos entenderían las Ciencias de la Naturaleza y la Educación Artística, como una serie de vasos comunicantes en las que ambas disciplinas están interconectadas, compartiendo aprendizaje y enseñanza.

En este sentido, aunque la educación STEAM, está en auge y cada vez es mas nombrada en foros tanto educativos como en sociales e incluso economicos existe una gran carencia de propuestas educativas STEAM adecuadas que ilustren a los docentes como desarrollar este enfoque educativo de forma práctica en las aulas (Greca, Ortiz-Revilla y Arriasecq, 2021).

6. CONCLUSIONES

En lo referente a la consecución del objetivo general que se estableció para este estudio, trabajar de forma interdisciplinar diferentes aspectos curriculares de las áreas de Ciencias de la Naturaleza y la Educación Artística, se ha alcanzado al poder establecer una secuencia didáctica que surge del análisis curricular y de la aplicación de la metodología STEAM.

Al respecto, se hace indispensable incidir en que el alumnado estudiaría la composición del bosque de ribera murciano haciendo uso de todos los sentidos, de forma multisensorial, descubriendo de primera mano qué es y de qué se compone. No se debe obviar que este ecosistema es uno de los más desconocidos y olvidados del paisaje de la Región de Murcia.

Con relación a los objetivos específicos, se comentan a continuación la consecución de estos:

- Respecto al objetivo de conocer diversas técnicas de trabajo de un mismo material, los discentes han trabajado con un material diario como es el papel, entendiendo su procedencia vegetal, pero siendo consciente de las diferencias entre el papel industrial y el artesanal. En relación a este aspecto, se debe hacer mención al grabado matérico y a los artistas como los citados en la introducción, ya que este procedimiento artístico ha sido el punto de inicio de este trabajo, manifestando que es una vertiente del arte medioambiental extrapolable al panorama educativo. Además, la variedad de técnicas que ofrece esta vertiente artística y su

posibilidad de incorporar abundancia de materiales orgánicos en los procesos de elaboración de papel y obra artística, ofrece una cantidad de combinaciones expresivas que nos guiará hacia futuros proyectos.

- Además, la realización de este proyecto didáctico se ve aderezado con la exposición de esos trabajos finales que los alumnos elaboren y presenten al resto de sus compañeros, consiguiendo una doble recompensa, por un lado, el reconocimiento personal y el de sus compañeros con respecto a una obra artística realizada por ellos mismos. Y, por otro lado, la satisfacción individual de obtener un aprendizaje a lo largo del proceso, que podrán recordar en la contemplación del producto realizado.

De cara a futuras investigaciones, la principal propuesta es la puesta en práctica de la secuencia diseñada en base a la investigación realizada en este trabajo, para poder comprobar que los resultados didácticos que se han previsto en este trabajo se ajustan a distintos contextos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akerson, V. L., Burgess, A., Gerber, A., Guo, M., Khan, A. T. y Newman, S. (2018). Disentangling the Meaning of STEM: Implications for Science Education and Science Teacher Education. *Journal of Science Teacher Education*, 29(1), 1-8 <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1435063>
- Asunción, J. (2009). *El papel: técnicas y métodos tradicionales de elaboración*. Baladona: Parramón.
- Barker, L. (2006). *Laurence Barker: Paper artist and printmaker*. Recuperado de http://www.laurencebarker.com/pdf/Brochure8.5x11_web.pdf
- BOE. (2014). *Real Decreto N° 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, 19349-19420*. Madrid.
- Cilleruelo, L. y Zubiaga, A. (2014). Una aproximación a la educación STEAM. Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología. *Investigar en psicodidáctica: una realidad en auge*, 22-38. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Delgado, E. (2013). *Los paisajes en la escuela*. Palencia: Universidad de Valladolid.
- Dougherty, D. (2013). The Maker Mindset. En M. Honey y D. E. Kanter (Ed.) *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators*. (pp. 7-11). Londres: Routledge.
- Fernández, N. y Pujalte, A. (2019). *Manual de elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales*. Ushuaia: Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

- García, A. (2011). El paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista Didácticas Específicas*, 4, 1-19.
- García, J. (2011). *Ripollés*. Recuperado de <http://www.ripolles.es/>
- García, J. A. (2007). *Fibras papeleras*. Barcelona: UPC.
- Greca, I. M., Ortiz-Revilla, J. y Arriasecq, I. (2021). Diseño y evaluación de una secuencia de enseñanza-aprendizaje STEAM para Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 1802. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1802
- Greca, I. M. y Meneses Villagrà, J. A. (2018). *Proyectos STEAM para la Educación Primaria. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Madrid, España: Dextra.
- Greenwald, C. (2004). *The art of Caroline Greenwald*. Recuperado de <http://carolinegreenwald.com>
- Herzog, E. (2011). *Elana Herzog*. Recuperado de <http://www.elanaherzog.com/>
- Libow, S. y Stager, G. (2013). *Invent to Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom*. Torrance, CA: Constructing Modern Knowledge Press.
- Madrid, J. M. y Pérez, M. A. (2006). El paisaje natural como centro de interés didáctico. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Sevilla.
- Ortiz-Revilla, J., Greca, I. M. y Arriasecq, I. (2018). Construcción de un marco teórico para el enfoque STEAM en la Educación Primaria. En C. Martínez Losada y S. García Barros (eds.), *28 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Iluminando el cambio educativo* (pp. 823-828). A Coruña, España: Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497496896>
- Pastor, A. (2017). Análisis de la metodología STEM a través de la percepción docente. Universidad de Valladolid. España.
- Pérez, J. D. (2015) STEM, STEAM... ¿pero eso qué es? *Didactalia*. Recuperado de <http://odite.ciberespiral.org/comunidad/ODITE/recurso/stem-steam-pero-eso-que-es/58713dbd-414c-40eb-9643-5dee56f191d3>
- Quigley, C. F. y Herro, D. (2016). “Finding the joy in the unknown”: implementation of STEAM teaching practices in middle school science and math classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), 410-426. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9602-z>
- Resnick, M. y Rosenbaum, E. (2013). Designing for *tinkerability*. En M. Honey y D. E. Kanter (Eds.), *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators* (pp. 163-180). Londres: Routledge.
- Sanmartí Puig, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.

- Villalba, J., Castillo, C. y Cuervo, A. (2018). La pasta de papel como material de creación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 195-210. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57742>
- Villalba, J. V. (2015). *Enseñanzas de la transformación a papel y obra artística a partir de hoja caduca de árboles frutales*. Murcia: Editum.
- Villalba, J. V. (2018). Didáctica artística y medioambiental: la estampación de materias vegetales como recurso educativo. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 275-298. <https://doi.org/10.6018/j/350001>
- Volij, A. (2008). *Papel artesanal*. Recuperado de <http://alejandrovlij.com.ar>
- Zollman, A. (2012). Learning for STEM literacy: STEM literacy for learning. *School Science and Mathematics*, 112(1), 12-19. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2012.00101.x>

Innovación didáctica para la formación de profesorado*

SILVIA UMPIÉRREZ OROÑO**

Instituto de Formación Docente de San José – Uruguay

DELMA CABRERA ABREU***

Instituto de Formación Docente de San José – Uruguay

PAOLA BRUCCOLERI ARRAMBIDE****

Instituto de Formación Docente de San José – Uruguay

Recibido el 29-04-20; primera evaluación el 03-06-21;
segunda evaluación el 23-06-21; aceptado el 21-07-21

RESUMEN

El trabajo valora una innovación con TIC en la práctica preprofesional en formación docente. Se organizaron seis instancias cuasiexperimentales en las que formadores de didáctica con estudiantes, realizaron análisis y reflexión sobre unidades filmicas 360°. Se llevaron adelante tres observaciones no participantes sobre dichas instancias, encuestas (n= 39), siete entrevistas semiestructuradas y estudio documental de seis producciones de los participantes (docentes y estudiantes). Estos, valoraron los dispositivos (unidades filmicas) por constituir un ambiente de aprendizaje de bajo riesgo, propiciar la colaboración entre los estudiantes y adaptarse a sus tiempos disponibles. Los dispositivos generados constituyen una

* Este trabajo fue apoyado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación y el Consejo de Formación en Educación, de Uruguay.

** Licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad de la República, máster y doctora en Educación por la Universidad ORT, Uruguay. Directora del Instituto de Formación Docente de San José, del Consejo de Formación en Educación, de la Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay. <https://orcid.org/0000-0003-3341-9687>. Correo electrónico: sumpierrez16@gmail.com

*** Profesora de Biología, Magíster en Enseñanza de las Ciencias en Educación Media por CLAEH y en Educación, Sociedad y Política por FLACSO. Directora y docente efectiva del Instituto de Formación Docente de San José y del Profesorado Semipresencial, del Consejo de Formación en Educación, de la Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay. <https://orcid.org/0000-0002-8506-4489>. Correo electrónico: delmacabrera@gmail.com

**** Analista programadora, egresada de la Universidad de la República y tester de software; ha realizado especializaciones y cursos relacionados con las tecnologías digitales y la educación. Docente del Instituto de Formación Docente de San José, del Consejo de Formación en Educación, de la Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay. <https://orcid.org/0000-0003-1012-8000>. Correo electrónico: pbruccoleri@gmail.com



herramienta de aprendizaje que adquiere valor más por la intervención didáctica que se realiza con ellos, que por sus características técnicas.

Palabras clave: innovaciones educativas, formación de profesores, didáctica, tecnologías de la información y la comunicación.

Didactic innovation in teachers training

ABSTRACT

The work values an innovation with ICT in pre-professional practice in teacher training. Six quasi-experimental instances were organized in which didactic trainers with students carried out analysis and reflection on 360 ° film units. Three non-participant observations were carried out on these instances, surveys (n = 39), seven semi-structured interviews and a documentary study of six productions by the participants (teachers and students). They valued the devices (film units) for constituting a low-risk learning environment, fostering collaboration among students, and adapting to their available times. The devices generated constitute a learning tool that acquires value more for the didactic intervention that is carried out with them, than for their technical characteristics.

Keywords: educational innovations, teacher training, didactics, information and communication technologies.

Inovação no ensino para treinamento de professorado°

RESUMO

O trabalho valoriza uma inovação com as TIC na prática pré-profissional na formação de professores. Foram organizadas seis instâncias quase-experimentais nas quais formadores didáticos com alunos realizaram análises e reflexões em unidades de filme 360 °. Nessas instâncias foram realizadas três observações não participantes, questionários (n = 39), sete entrevistas semiestruturadas e um estudo documental de seis produções dos participantes (professores e alunos). Eles valorizaram os dispositivos (unidades de filme) por constituírem um ambiente de aprendizagem de baixo risco, fomentando a colaboração entre os alunos e adaptando-se aos horários disponíveis. Os dispositivos gerados constituem uma ferramenta de aprendizagem que adquire valor mais pela intervenção didática que se realiza com eles do que pelas suas características técnicas.

Palavras-chave: inovações educacionais, formação de professores, didática, tecnologias da informação e comunicação.

1. INTRODUCCIÓN

Con frecuencia las innovaciones educativas no siguen un camino que incluya su valoración, monitoreo y seguimiento o son valoradas posteriormente a su implementación (Umpiérrez y Rodríguez, 2017). En este trabajo se propone realizar dicha valoración previamente, como forma de propiciar su adopción, dado que una de las dificultades identificadas en la transformación y el cambio educativo es la resistencia de los docentes. Esta resistencia está fundamentada principalmente por la necesidad de confiabilidad en la posibilidad de mejora que acompaña la nueva propuesta a ser adoptada en el aula. Incorporar innovaciones en las prácticas de enseñanza requiere energía, recursos y tiempos. Además, si el sistema educativo invierte en equipamiento para una innovación y esta no da resultados de mejora, se resiente la posibilidad de considerar valiosa la inversión en propuestas que apunten a la transformación y el cambio (Umpiérrez y Rodríguez, 2017).

El presente trabajo presenta la valoración de una propuesta de innovación con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las actividades de la práctica preprofesional, en la formación de profesores de educación media de Uruguay. Se utiliza un escenario cuasiexperimental, por medio del uso de videos de actividades de enseñanza en educación media en 360°. Se sitúa a docentes y estudiantes de profesorado de educación media en situación de uso de la innovación, proponiéndoles la observación y el análisis didáctico de dichos materiales. De esta manera, se pretendió profundizar en las dimensiones didáctica y tecnológica de los dispositivos en prueba: conocer cuáles contenidos pudieron ser abordados en la aplicación, cómo se hizo, qué aportes formativos se promovieron y qué aspectos de los dispositivos fueron más apreciados o, por el contrario, requieren ser mejorados, de acuerdo con la percepción de los participantes.

Los objetivos del proyecto en el marco del cual se desarrolla este trabajo incluyen enriquecer y diversificar la formación de profesores, al incorporar y valorar modalidades innovadoras que propician el trabajo en la virtualidad, asincrónico, interdisciplinar y grupal, utilizando actividades de enseñanza filmadas en 360° en centros de educación media, como unidades de reflexión didáctica para la formación del profesorado. La investigación buscó recoger las percepciones de los usuarios (docentes y estudiantes de formación docente) cuando aplican dichas modalidades, en el análisis didáctico de actividades de enseñanza, en la práctica preprofesional de esa formación. Las preguntas que se plantean responder son: ¿qué contenidos pueden ser abordados al utilizar las filmaciones en prueba?; ¿cómo se abordan?; ¿en qué aspectos formativos

muestran tener potencial de aporte?; ¿qué cuestiones valoran los participantes que las utilizaron?; ¿qué elementos perciben como pasibles de mejora o podrían ser limitantes de su uso?

El trabajo se llevó adelante en el contexto de la formación inicial de docentes de educación media de Uruguay. Los formatos de trabajo que se propusieron valorar resultan disruptivos en este país, debido a que la formación práctica preprofesional normalmente se lleva adelante mediante el análisis de actividades de enseñanza observadas presencialmente. La mejora que se pretende a través de la innovación que se está presentando aquí, se encamina a ofrecer alternativas formativas para el perfil de los estudiantes uruguayos, muchos de los cuales deben viajar para realizar actividades presenciales, trabajan o tienen obligaciones familiares bajo su responsabilidad, como son las tareas de cuidado y crianza (CFE, 2015).

En Uruguay la formación práctica preprofesional además se realiza desde una única disciplina, que corresponde con la especialidad para la que se está formado para enseñar el estudiante (biología, matemática, inglés, etc.) e individualmente. Los dispositivos innovadores en prueba ofrecen la posibilidad de trabajo interdisciplinario y grupal. Estas dos características adhieren al desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo, elemento identificado por Vaillant (2019) como uno de los facilitadores de la innovación.

2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se desarrolla en el campo de la innovación pedagógica. De acuerdo con la concepción ofrecida por Aguerrondo (2014), esta refiere a propuestas que alteran lo didáctico y los recursos, aspectos estructurales de la escuela. Para Umpiérrez y Rodríguez (2017), la innovación comienza con la identificación de un problema educativo, y sigue un itinerario que debe incluir, al inicio, la presentación ante pares, previo a ser expandida a otras comunidades educativas. Esa presentación constituye parte de la validación y se realiza en la etapa de gestación de la innovación. La validación proporciona múltiples elementos: monitorea los avances, proporciona orientaciones de mejora, y ofrece más confiabilidad a quien aspire a adoptarla.

La difusión de innovaciones educativas no está garantizada por la existencia de iniciativas personales o dentro de un aula específica. Deben seguir líneas claras que respondan a la necesidad del sistema educativo: «Concebir la innovación como una oportunidad de explorar la responsabilidad de la academia hacia el contexto en el que está inserta» (González y Cruzat, 2019, p. 119).

El contexto de la innovación que se presenta en este trabajo es la formación práctica en didáctica de la formación de profesores. Promover el cambio requiere mucha energía porque implica modificar la cultura institucional (Aguerrondo y Tiramonti, 2016). No obstante, se hace necesario que los docentes se preparen acompañando las transformaciones del mundo sin perder la visión y el interés por las locales (Vaillant, 2019); ello incluye adoptar el uso de TIC en las prácticas de enseñanza. Incorporarlas como herramientas pedagógicas en su formación, los hace proclives a utilizarlas luego productivamente en sus propuestas de enseñanza (Fernández, 2016). Afirma Vaillant (2019): «sabido es que lo que hace un futuro docente no es tanto lo que le dicen los libros de pedagogía, sino replicar el modelo que tiene frente» (p. 6).

Para que la innovación en la formación de los profesores tenga alcance en los procesos de cambio, Vaillant (2019) proporciona, entre otras, dos dimensiones que deben ser abordadas: la metodológica y las actividades de aprendizaje. Lo metodológico, incluye alternar, no sustituir, la «modalidad clásica» (Vaillant, 2019, p. 5), propender a la conformación de comunidades de práctica, sin excluir las instancias individuales, e incorporar la virtualidad. Las actividades de aprendizaje se refieren a la forma en que se diseñan e implementan las prácticas con el apoyo de recursos pedagógicos, en el caso de esta investigación, los tecnológicos.

Los aprendizajes en torno a cómo enseñar, tienen una importancia medular en la formación de docentes. Siguiendo con las categorías de Vaillant (2019):

- lo metodológico es «la manera en la que la preparación del profesorado se implementa» (Vaillant, 2019, p. 5) y donde, debido al surgimiento continuo de nuevas tecnologías, se encontrarán la mayor cantidad de innovaciones.
- las actividades de aprendizaje son las acciones concretas que el docente, en el aula, lleva adelante para enseñar determinados contenidos o desarrollar ciertas competencias, apoyándose en recursos didácticos.

Las TIC pueden constituirse en herramientas didácticas que, en la formación de docentes, aporten a la autogestión de los estudiantes (Landín, 2015). Les mejora la posibilidad de organización de sus tiempos, recursos, espacios, «nuevas formas de interacción social» (Landín, 2015, p. 125), y aprendizaje colaborativo. El uso de TIC no excluye la actividad presencial, sino que diversifica los escenarios de aprendizaje. La posibilidad de acceder a la realidad que se pretende estudiar, sin desplazarse físicamente, pero a la vez manteniendo el contacto con otros, es una potencialidad del uso de actividades de enseñanza filmadas que se desea evidenciar a través de esta investigación.

Existen numerosas experiencias que han trabajado en ese mismo sentido, como Fernández y Fernández (1994), Fernández, Elórtegui y Medina (2003), Anijovich y Cappelletti (2018). Estos trabajos citados recuperan dentro de otros valores, la posibilidad de observar y analizar situaciones reales, pero en un ambiente seguro y controlado. Sin embargo, no se han identificado investigaciones que trabajen con filmaciones en 360° en la formación superior.

Los dispositivos que incluyen filmación en 360° se integran a propuestas de realidad virtual, si bien esta última incorpora mayor cantidad de recursos. La observación de material filmado en 360° contribuye a la formación de imágenes mentales, una representación perceptiva de la información no verbal en la memoria, que puede ser estimulante (Bogicevic, Seo, Kandampully, Liu y Ruddet, 2019).

Se ha reportado el uso de 360° en ciencias aplicadas de la computación, en medicina, deportes, periodismo, conservación ambiental y recreación. La producción de estos materiales se ha relacionado con la democratización en el acceso al mundo y al conocimiento, al ampliar el acceso socio cultural a determinados procesos o fenómenos y al hacerlo de forma asistida e inclusiva para personas con diferentes capacidades. Pueden ser utilizados con fines educativos e investigativos (De Fátima, Pedreira da Silva y Ferreira da Costa, 2020).

De acuerdo con De Fátima *et al.* (2020), la usabilidad es un concepto utilizado formalmente al evaluar la capacidad de un dispositivo para alcanzar los objetivos del usuario y satisfacer sus necesidades, en un determinado contexto. Pruebas realizadas por los autores con estas tecnologías, muestran que deben ser considerados como elementos de valoración de usabilidad:

- Tipo de usuario: ¿qué personas pueden interactuar con el dispositivo?
- Contexto de uso: ¿dónde se sitúan o de dónde provienen dichas personas?
- Eficacia: consecución de los objetivos del usuario, utilizando el dispositivo.
- Eficiencia: relación entre los objetivos alcanzados por el usuario y el costo involucrado.
- Satisfacción: evidencias sobre el confort y aceptación en el uso del producto por parte del usuario.

Algunas de las limitaciones reportadas son: la observación de videos en 360° permiten la formación de imágenes mentales, pero no la sensación de presencia; a veces se desarrollan en escenarios hipotéticos; los resultados están influidos por la subjetividad de las personas, como por ejemplo su procedencia

cultural, y no siempre se logra una óptima calidad de las imágenes (Bogicevic *et al.*, 2019) lo que puede disminuir su verosimilitud.

3. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación enmarcada metodológicamente en el paradigma cualitativo, con finalidades que aportan a la transformación y el cambio, por lo que puede definirse como un estudio crítico (Paz Sandín, 2003). Se aborda el análisis a partir de datos que surgen de casos instrumentales, tratándose de un muestreo intencional. Los hallazgos describen, interpretan e intentan comprender en profundidad una serie de particularidades sobre una innovación educativa, que no son generalizables, pero contribuyen al conocimiento del fenómeno en estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se trabaja entonces, con generalizaciones a la interna de la muestra.

La fase previa consistió en elaborar unidades fílmicas en 360° y protocolos. Cada unidad fílmica contiene un fragmento de actividades de enseñanza a nivel de educación media. Estas actividades de enseñanza fueron no modélicas, es decir que no se prepararon especialmente para ser grabadas, sino que son una práctica de enseñanza cotidiana, de profesores que estuvieron dispuestos a colaborar voluntariamente con el proyecto. Se logró una diversidad de unidades fílmicas que incluyó actividades de enseñanza de niveles tanto medio básico (12-15 años) como superior (15-18 años), en aula común, en laboratorio, en el campo y hasta en los pasillos de una institución de educación media. Por su parte, los protocolos orientan la reflexión y el análisis didáctico que se puede realizar observando dichas unidades fílmicas en el marco de la asignatura didáctica de la formación de profesorado de educación media. Los protocolos acompañan el trabajo de forma opcional; un formador puede optar por usar solo la unidad fílmica para realizar observación, análisis y reflexión sobre lo que sucede en las actividades de enseñanza que se muestran en ella, o hacerlo con el apoyo de protocolo como guía de clase.

A continuación, se organizaron instancias cuasiexperimentales, consistentes cada una de ellas, en una clase de didáctica curricular, parte del curso normal de la formación de profesorado para educación media, en la cual se introduce como elemento disruptivo el uso de los recursos digitales que se pretende valorar el equipo de investigación: unidades fílmicas y protocolos. En cada instancia cuasiexperimental, formadores de didáctica con sus estudiantes, realizaron observación, análisis y reflexión de unidades fílmicas en 360°. La unidad fílmica que se dispuso para cada instancia cuasiexperimental fue seleccionada por el equipo del proyecto en diálogo con los docentes de

didáctica. La adjudicación de la categoría «cuasiexperimental», entonces, deriva de que se trata de un hecho que pertenece a la vida educativa natural de las personas (docentes y estudiantes observando y analizando una actividad de enseñanza) donde se introduce un elemento disruptivo, pero no se controlan todas las variables (Hernández *et al.*, 2010). Si bien la cuasi-experimentación proviene del paradigma positivista, en este caso los resultados no son cuantificables, no se utilizarán para predecir, explicar, generalizar o modelizar un proceso sino para comprender de qué forma los participantes se vinculan con las diferentes características y potencialidades de una innovación.

Cada instancia cuasiexperimental es una unidad de análisis, ya que se constituye en caso de estudio al incorporarse en torno a cada instancia, múltiples fuentes de datos (observación no participante, estudio de documentos, entrevistas y encuestas), para realizar la valoración de los dispositivos. Se llevó a cabo observación no participante de algunas de las instancias, de acuerdo con la factibilidad. Se realizó análisis de contenido de documentos tales como intercambios por los foros y materiales producidos por los docentes y estudiantes, de las seis instancias. Además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, a docentes y estudiantes, donde se abordaron detalles de la actividad planteada con los dispositivos, los resultados obtenidos, sus potencialidades, posibles aplicaciones y sus debilidades. Finalmente se aplicó a docentes y estudiantes una encuesta donde se recabaron datos sobre su nivel de formación, especialidad, institución formadora, modalidad de la carrera, su percepción de los dispositivos y su utilización.

El análisis permitió sistematizar los datos sobre la dimensión didáctica en dos categorías reformuladas a partir de la propuesta de trabajo de Vaillant (2019): metodología y actividades de aprendizaje. Para la primera, el análisis construye conocimiento en torno a la diversidad de formas en que los docentes plantearon la actividad con el dispositivo: presencial/virtual; sincrónico/asincrónico; individual/grupal; disciplinar/interdisciplinar. En la segunda, los datos permitieron conocer y describir los tipos de contenidos y las estrategias que los dispositivos en prueba permitieron abordar y desplegar.

Para la dimensión tecnológica se utilizaron cinco categorías, tomadas del trabajo de De Fátima *et al.* (2020), de usabilidad del dispositivo. Sobre el tipo de usuario, se buscaron evidencias sobre los niveles formativos que admite el uso de la innovación. Sobre el contexto de uso, se reportó la procedencia institucional de los docentes y estudiantes que utilizaron los dispositivos en prueba. La eficacia se valoró a través de las percepciones de los participantes sobre la capacidad que muestra la innovación para llevar adelante con ella, las tareas de la clase de didáctica. La eficiencia se visualiza en la descripción de los materiales

y entornos que fueron requeridos para ello. Por último, la satisfacción se logró valorar recogiendo evidencias sobre las apreciaciones de los usuarios sobre las potencialidades y posibles mejoras que detectan en los dispositivos.

Cabe aclarar que las fuentes de los hallazgos que aquí se reportan provienen por un lado de la observación no participante, que de acuerdo con De Fátima *et al.* (2020) es una fuente objetiva, y por otro, de las apreciaciones y opiniones vertidas por los participantes en lo recogido con el resto de las técnicas, que son datos subjetivos, es decir, provienen de la percepción de los usuarios.

4. RESULTADOS

Se implementaron seis instancias cuasiexperimentales, para la observación, análisis y reflexión de unidades filmicas en 360°. Algunos detalles de los mismos se detallan en la Tabla 1.

Las unidades fueron utilizadas por docentes de cinco especialidades: biología, inglés, matemática, idioma español y literatura.

Tabla 1. Características de las instancias cuasiexperimentales

Caso	Número de estudiantes	Número de docentes	Especialidad y nivel en que enseñan los docentes	Unidad filmica utilizada	Protocolo utilizado
1	8	1	Didáctica I de Inglés (2° año de formación preprofesional)	Clase de inglés	Diseño del formador
2	4	1	Didáctica I de Matemática (2° año de formación preprofesional)	Clase de matemática	Proporcionado por el equipo de investigación, adaptado por el formador
3	8	1	Didáctica II de Biología (3° año de formación preprofesional)	Clase de biología	Diseño del formador
4	15	3	Didáctica III de Inglés, Matemática y Biología (4° año de formación preprofesional)	Clase de biología	Diseño de los formadores
5	6	1	Didáctica II de Literatura (3° año de formación preprofesional)	Clase de literatura	Proporcionado por el equipo de investigación

Caso	Número de estudiantes	Número de docentes	Especialidad y nivel en que enseñan los docentes	Unidad fílmica utilizada	Protocolo utilizado
6	20	1	Introducción a la didáctica Idioma Español (1º año de formación preprofesional)	Clase de filosofía	Proporcionado por el equipo de investigación

Fuente: datos tomados de la observación no participante, estudio documental y entrevistas semiestructuradas.

Se llevó a cabo observación no participante en tres de las seis instancias. Para la construcción de los seis casos de estudio en torno a las instancias cuasiexperimentales, se realizó análisis de contenido de intercambios en dos foros y cuatro conjuntos de materiales producidos por los docentes y estudiantes, pertenecientes a las seis instancias. Se realizaron siete entrevistas semiestructuradas, tres a estudiantes y cuatro a docentes y se aplicó a docentes y estudiantes (N=69), una encuesta que fue respondida por 32 estudiantes y 7 docentes.

Ninguno de los casos presentó imposibilidad de llevar adelante la observación, el análisis y la reflexión con los materiales proporcionados (la unidad fílmica y, en algunos, los protocolos guías). Si bien en cada caso se los utilizó de diferente manera, con diferente profundidad, todos los actores manifestaron una opinión favorable del instrumento de aprendizaje que estaban experimentando: «Los estudiantes miraron las unidades fílmicas más de una vez y se habían realizado intercambios entre ellos previo a la clase...era la última clase del año... Estaban cansados, tenían otro parcial al día siguiente» (entrevista docente del caso 5). Las observaciones no participantes permitieron ver a docentes y estudiantes motivados con este, interactuando con escasas dificultades de índole pedagógica y tecnológica. Las percepciones de los participantes, recogidas por las otras dos técnicas (análisis de contenido y encuestas), proporcionan una visión personal detallada y valiosa tanto de las potencialidades como de las debilidades de los dispositivos.

4.1. La dimensión didáctica

La categoría «metodología» permitió describir las modalidades en que los docentes desarrollaron la observación, el análisis didáctico y la reflexión, con las unidades fílmicas. Al analizar las alternativas presencial/virtual, sincrónico/asincrónico, individual/grupal y disciplinar/interdisciplinar, se observa que todos los equipos realizaron combinaciones de dichas alternativas, en diferentes momentos del proceso. Dicho resultado se sintetiza en la Tabla 2. En esta,

se han colocado en las cuatro primeras filas las metodologías más tradicionales, y en las cuatro siguientes las menos tradicionales. Todos los equipos combinaron modalidades de ambos grupos; los casos 2 y 4 son los que usaron con mayor intensidad las del segundo grupo.

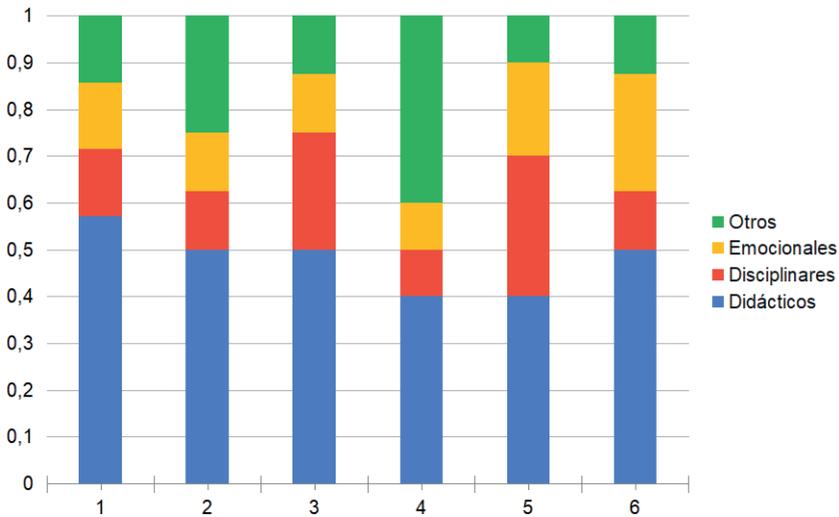
Por otra parte, se han sintetizado los hallazgos que nutrieron la categoría «Actividades de aprendizaje», referida a los tipos de contenidos y las estrategias que los dispositivos en prueba permitieron abordar y desplegar, en la Figura 1. Los contenidos fueron agrupados en cuatro tipos, los cuales se presentan en los siguientes párrafos.

Tabla 2. Metodologías usadas en la aplicación de cada caso

CASOS	1	2	3	4	5	6
Presencial						
Sincrónica						
Individual						
Disciplinar						
Virtual						
Asincrónica						
Grupal						
Interdisciplinar						

Fuente: datos de la observación no participante, entrevistas semiestructuradas y estudio documental.

Figura 1. Tipos de contenidos que se pudieron trabajar durante las clases de didáctica en las que se utilizaron las unidades fílmicas y la frecuencia relativa de cada uno.



Fuente: observación no participante, entrevistas semiestructuradas y estudio documental.

Se presentan ejemplos de los hallazgos recogidos (ver al final de la sección, Tabla 3) y se evidencian las estrategias utilizadas.

El tipo «didáctico» se refiere al análisis de lo que el docente de la unidad fílmica hace y a qué recurre para lograr enseñar. En el caso 1, la consigna indicaba focalizar el análisis de la actividad de enseñanza observada en la unidad fílmica en: manejo del aula, objetivos de aprendizaje y secuencia de actividades. Además, les proporcionó un listado de preguntas, que orientaban la observación en torno a: ideas disciplinarias, objetivos, ejercicios, tareas o problemas propuestos e interacciones entre quienes participan de la actividad de enseñanza observada.

El tipo «disciplinar» reúne los contenidos que provienen de uno o varios campos del conocimiento de la o las disciplinas de las especialidades a que pertenecen los estudiantes participantes. El caso 5 fue el que desarrolló análisis en torno a este tipo de contenidos en similar proporción que el didáctico. En esta instancia cuasiexperimental, la docente envía al grupo de estudiantes la unidad fílmica con el protocolo «Incidente crítico 2» que guiaba el análisis, proporcionado por el equipo, que puede consultarse en <http://recyreap.cfe.edu.uy/>.

El contenido etiquetado con el tipo «emocionales», hace referencia a analizar los vínculos e interacciones en la unidad fílmica, y a los aspectos autobiográficos, a la reminiscencia provocada por la unidad fílmica, a la historia escolar o experiencias vividas en otros contextos. En el caso 6, donde se presentó mayor frecuencia relativa del tipo «emocional» con relación a los otros casos (Ver Figura 1), se observa dentro de la consigna que presenta la docente de didáctica el siguiente texto: «Reflexionamos acerca de la conjugación de lo humano y lo material en una clase y su importancia en los procesos de enseñanza y el aprendizaje».

Dentro del tipo de contenidos catalogados como «otros» quedó consignado el análisis de aspectos críticos (sociales, contextuales, políticos), tecnológicos y epistemológicos. En el caso 2 se encontraron evidencias relativamente importantes, sobre aspectos sociales y contextuales. En el caso 4, por su parte, los contenidos giraron en torno al uso de tecnologías digitales que hacía el profesor de la unidad fílmica. En el caso 3 aparecen elementos en el análisis que hacen alusión a la construcción y aplicación del conocimiento. En la tabla 3 se transcriben evidencias de cada tipo de contenido.

Tabla 3. Evidencias de los contenidos abordados.

Tipo de contenido	Evidencias	Fuente
Didáctico	«Yo miré mucho a la profesora.» «Me siento más consciente de lo que hago en mis clases.» «Aprender a observar y a observarme.»	Caso 1 Observación no participante. Frasas vertidas por los estudiantes durante la instancia cuasiexperimental
Disciplinar	«Discutir sobre cómo integrar lo semántico, o sea lo que decía el texto con la forma del texto que estaba trabajando el profesor, les iba a llevar manejar conocimientos específicos del autor y del texto.»	Casi 5 Entrevista semiestructurada a la docente
Emocionales	«Pizarrón viejo y querido: una construcción colaborativa de enseñanza y aprendizaje.»	Caso 6 Observación no participante. Frase escrita en el pizarrón.

Fuente: observación no participante, entrevistas y estudio documental.

Tipo de contenido	Evidencias	Fuente
Sociales y contextuales	«La práctica no siempre es en parejas y luego del egreso son pocas las oportunidades de ir a visitar las clases de un colega en grupo. La diferencia de esta observación es que se puede compartir con todo el que quiera sumarse....»	Caso 2 Foro en plataforma. Texto escrito por la docente de didáctica.
Tecnológicos	«Analizar qué competencias digitales despliega el formador en la unidad filmica y presentar un recurso tecnológico con sugerencias de mejora para la profesora que aparece en ella.»	Caso 4 Observación no participante. Parte de la consigna dada a los estudiantes.

Fuente: observación no participante, entrevistas y estudio documental.

4.2. La dimensión tecnológica

Se presentan a continuación las evidencias correspondientes a las cinco categorías definidas para valorar el dispositivo innovador con relación a su usabilidad.

Para «Tipo de usuario», se remitió a identificar los niveles formativos en que mostró poder aplicarse la innovación. La aplicación fue posible en todos los niveles pre profesionales en didáctica, a lo largo de los cuatro años. Además, los participantes afirmaron que puede ser utilizado en formación permanente de docentes egresados. La docente de didáctica del caso 1, en la entrevista, manifestó: «Cuando trabajas con docentes egresados se puede trabajar con un coach o supervisor que no necesariamente sea un profesor de didáctica». Dos estudiantes del caso 2, en el foro del aula en plataforma sobre el que se realizó análisis de contenido, opinan: «... más allá de poder herir algunos egos, esas video clases pueden servir de mucho para el aprendizaje de los docentes que ya se recibieron».

Para «Contexto de uso», se registró la procedencia institucional y formativa de los docentes y estudiantes que utilizaron los dispositivos en prueba, en las diferentes modalidades de formación del país. Por medio de las seis instancias cuasiexperimentales, se logró incluir todo el espectro institucional de la oferta pública de formación docente del país. También se logró incluir a las dos modalidades en las que se lleva adelante: presencial y semipresencial. Los estudiantes pertenecían a un total de siete especialidades, de acuerdo con los datos de la encuesta.

Sobre la categoría «Eficacia», se valoró la innovación a través de las percepciones de los participantes sobre la capacidad que muestra la innovación para llevar adelante con ella, las tareas de la clase de didáctica. Un estudiante del caso 2, en el foro analizado, afirma con relación a la realización de trabajo grupal habilitado por el uso de los instrumentos: «promover la reflexión y el diálogo... Dos cabezas piensan más que una». La docente del mismo caso, en la entrevista manifiesta: la tecnología 360° permite observar «tanto en el pizarrón, como a los alumnos como a la docente, como un estar en la clase que no te da la cámara fija». En la encuesta, la fortaleza del análisis didáctico de actividades de enseñanza filmadas que más fue seleccionada por estudiantes es la que considera que «genera condiciones de acceso a la reflexión didáctica» (26 de 32) y «permite identificar adecuadamente los sucesos que ocurren en el aula» (19 de 32).

La categoría «Eficiencia» está referida a la descripción de los materiales y entornos que se requieren para el uso de la innovación. Durante las observaciones no participantes se vio a los estudiantes y docentes accediendo tanto desde equipos personales como proporcionados por la institución: celulares, tablets, computadoras. El entorno de trabajo requirió en algunos casos, según cómo cada docente hubiera planteado el desarrollo de la actividad, una pantalla para la observación grupal de las unidades filmadas. En el caso 3, un estudiante entrevistado manifestó: «son herramientas con la que todos los estudiantes pueden contar en sus casas». Sin embargo, por otro lado, algunos estudiantes debieron acceder a la unidad filmada en sus dispositivos personales, ya que la misma era bloqueada por la red pública disponible en forma libre en los centros de formación docente. En esos casos, los estudiantes debieron recurrir al uso de datos móviles propios. La docente del caso 3 en la entrevista manifiesta, con relación a los entornos necesarios, que esta innovación sortea la dificultad económica (pago de pasajes) que tienen los estudiantes de visitarse entre ellos para observación mutua de sus actividades de enseñanza. «Por medio de la filmación esto sería más accesible».

La categoría «Satisfacción» reúne las apreciaciones de los usuarios sobre las potencialidades y/o posibles mejoras que detectan en los dispositivos. El docente del caso 5, en la entrevista expresa:

«Además, al ser una unidad filmada de 11 minutos, se puede ver una y otra vez, y se trata de un segmento, seleccionado y focalizado. Eso permite mayor profundidad que si observaran una clase. Cuando observás una clase entera, tenés que recordar lo que pasó. Aquí, en la unidad filmada, tenés

disponible lo que pasó realmente, no tenés que recurrir a la memoria. A mí me parece una herramienta muy potente».

En el caso 2, durante los intercambios en foro, dos estudiantes mantienen el siguiente diálogo:

- *«Este tipo de herramientas las veo muy apropiadas para utilizarlas en formación docente. Aunque la observación directa –presencial– aporta mucho, esta es una herramienta que nos brinda otras posibilidades».*
- *«Hola, M., estoy de acuerdo con lo que decís, de que es una herramienta muy apropiada para la formación docente, si bien la observación directa es favorable, pero a veces es casi imposible por un tema de espacio y de tiempo el poder acudir a todas ellas».*

También se recogieron percepciones de las posibles mejoras a introducir en los dispositivos. En la encuesta, los estudiantes afirmaron que en la unidad filmica no podían ver bien el pizarrón. La encuesta informa que 20 de los 32 estudiantes respondientes, eligieron como debilidad los aspectos técnicos (sonido, imagen). Otra posible limitación elegida en la misma frecuencia, fue que la presencia de la cámara altera el funcionamiento natural del aula (docentes y/o estudiantes). Sin embargo, la docente del caso 2 afirma en la entrevista, que no se evidencia, en las unidades filmicas, incomodidad por parte de los alumnos cuando fueron filmados. Los resultados con relación a elegir esta innovación solo como una alternativa, cuando existe necesidad de andamiar los aprendizajes, fue marcada por 20 estudiantes en la encuesta. Veintiocho estudiantes, por su parte, la consideraron no una alternativa auxiliar, sino una opción disponible siempre dentro de las modalidades de aprendizaje didáctico.

Una observación destacable que surge de las entrevistas, es que los estudiantes y docentes encontraron, en la observación grupal de una práctica de enseñanza de un «desconocido», la oportunidad de expresarse en un ambiente de bajo riesgo, donde no se hiere el amor propio de ninguno, lo que les proporciona más libertad en el análisis y la reflexión. Tal como afirma la docente del caso 2, en la entrevista:

En Didáctica 3 curso presencial, ellos están muy susceptibles, uno va a visitar las clases, a hacerles la crítica. A ellos les duele lo que uno les dice, y están como a la defensiva, entonces poder mirar una clase objetivamente sin que sea mi clase, ver todo lo que podemos sacar, a ellos les da como que más elementos para ser más reflexivos con sus propias prácticas.

A la vez le otorga la oportunidad al docente, de transparentar a los estudiantes qué es lo que va a mirar de ellos cuando los vaya a visitar a sus clases. Algo así como una «rúbrica viva», como afirma la docente del caso 2 durante la entrevista.

5. DISCUSIÓN

Cada caso se desarrolló con independencia y sin intervención del equipo de investigación. Un resultado posible era que alguno de ellos manifestara la imposibilidad de trabajar con los dispositivos, por diferentes razones: no adecuación de los dispositivos a la dinámica de clase, falta de adaptación de los estudiantes o docentes a esta modalidad propuesta, dificultades tecnológicas, entre otras. Sin embargo, esto no sucedió y se pudieron llevar adelante todas las actividades de aprendizaje planificadas por los docentes. De esta forma, se puede afirmar que el dispositivo valorado se adecua a una aceptable diversidad de perfiles de usuarios y contextos de uso.

Se abarcó un espectro de docentes de diferentes campos del conocimiento. Se trató de materias que presentan epistemologías, uso de recursos y estrategias didácticas diferentes. La diversidad de modalidades metodológicas que desarrollaron los docentes, desde diferentes disciplinas y en diferentes niveles de la formación pre profesional, estarían indicando una potencialidad de la innovación en cuanto a ajustarse a diferentes estilos de los formadores, así como a diversos grados de profundidad en el análisis didáctico. Además, permitiría adecuarse también a las opciones didácticas relacionadas con las epistemologías de las especialidades (Libaneo, 2010).

Vaillant (2019) afirma que la innovación debe tener la posibilidad de articularse/alternarse y sumarse a los procesos en marcha: ser disruptor no significa fragmentar. La innovación propuesta se sembró en un terreno fértil, predispuesto. La disponibilidad en Uruguay de conectividad es ubicua, 85% de los hogares accede a banda ancha (Uruguay XXI, 2019). Todos los docentes de didáctica, así como los estudiantes en el último año de la carrera reciben una computadora portátil gratuita por el Plan Ceibal. También cabe destacar que todos los centros de formación docente del país poseen laboratorios de informática con computadoras fijas disponibles y portátiles para préstamo de los estudiantes. El 95,5% de los estudiantes consideran que el uso de internet «es un medio importante como apoyo a las actividades académicas y curriculares» (CFE, 2015, p. 27).

Algunas investigaciones regionales contemporáneas destacan la importancia de la articulación de la formación inicial con el sistema de formación

permanente de los docentes (Chávez y Vieira, 2018). Se han identificado en países latinoamericanos dificultades en ese sentido, lo que provoca perder la oportunidad de intervenir con continuidad, atendiendo emergentes, y contar con docentes que sientan que tienen la posibilidad de cumplir con la premisa de aprender toda la vida. Vaillant (2019) identifica como característica favorable de la innovación, que proponga dispositivos que puedan ser adoptados no solo en la formación inicial sino también permanente. En esta investigación las evidencias presentadas muestran que los estudiantes y docentes identifican los dispositivos como pasibles de ser utilizados en diversos niveles, no solo en la formación inicial sino también con docentes egresados.

La observación de videos en 360° permite la formación de imágenes mentales, pero no la sensación de presencia (Bogicevic *et al.*, 2019). Sin embargo, puede afirmarse a favor del material en 360° producido en este proyecto, que los escenarios en los que se desarrolla la actividad educativa a ser analizada es real, no hipotética ni modelada. También corre a favor que el acceso a los materiales se logra desde un navegador común, y son descargables. Lo que no se ha logrado, es una buena calidad en la imagen y en el sonido, y eso ha sido destacado como limitación tanto por parte de los formadores como de los estudiantes de didáctica que participaron.

Las dificultades que encontraron algunos estudiantes y docentes para acceder desde la red pública a las unidades fílmicas, se habrían superado porque están actualmente disponibles desde un espacio formal del sistema de formación docente, lo cual mejora la eficacia del recurso. La posibilidad de que ellos puedan realizar grabaciones en 360° de sus actividades de enseñanza y de sus compañeros, es aún un objetivo difícil por la necesidad de equipos especiales.

La innovación no puede ser solo una novedad, debe presentar profundidad en la propuesta, incluir la reflexión y el análisis. Deben estar presentes la colaboración, la claridad conceptual y buena estructuración con relación a los objetivos de aprendizaje, aprender desde la «clínica» (Vaillant, 2019, p. 2), con casos de la práctica que puedan ser analizados desde la teoría, y la reflexión. El factor determinante es la propuesta y no la calidad del recurso, aunque seguramente este puede actuar como factor limitante, en casos puntuales.

6. CONCLUSIONES

Los dispositivos generados constituyen una herramienta de aprendizaje que adquiere valor más bien por la intervención didáctica que se realiza con ella

y no tanto por la calidad técnica. La valoración de la innovación se llevó adelante en un campo que estaba favorablemente predisposto.

La usabilidad de los dispositivos responde a algunos de los criterios presentados por De Fátima *et al.* (2020), tales como proporcionar más oportunidades de acceso al conocimiento, de forma democrática, accesible e inclusiva. Ello permite afirmar que se estaría cumpliendo uno de los aportes esperados del proyecto, diversificar y enriquecer la formación de docentes del país. Pero aún pueden y deben mejorarse la calidad de las unidades filmicas y progresar hacia la realidad virtual.

La posibilidad de realizar filmaciones en 360° es aún un paso a concretar en la generalidad de los institutos de formación docente, se invita a los colectivos a utilizar las unidades filmicas disponibles en el repositorio abierto del proyecto (<http://recy reap.cfe.edu.uy/>), mientras se avanza al objetivo de incrementar esta base.

Desde esta investigación se apuesta a una innovación que no sea «silenciosa» (González y Cruzat, 2019, p. 111). La emergencia sanitaria que obligó a suspender las clases presenciales en marzo de 2020, coincidió con la culminación del presente proyecto; pocas semanas antes se había logrado disponer de las unidades filmicas y los protocolos en un repositorio *online* abierto. Queda ahora investigar el impacto que tuvo el uso de estos materiales, alternativa disponible en un momento en que no se podía realizar la práctica pre profesional de forma presencial en ningún lugar del país.

El equipo de trabajo de esta investigación agradece a los docentes, estudiantes, familias, equipos de gestión y funcionarios de las instituciones educativas que dieron autorización y abrieron las puertas de las aulas para poder llevar adelante las filmaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cuadernos de Pesquisa*, 44 (153), 548-578. <https://doi.org/10.1590/198053142910>
- Agüerrondo, I. y Tiramonti, G. (2016). *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Buenos Aires: Proyecto Educar 2050. Recuperado de <https://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2015/11/Paper-Innovaci%C3%B3n-2016.pdf>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). Despertar la reflexión en la formación docente: dispositivos efectivos. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 24-35. Recuperado de <http://>

- www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/3610 <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3610>
- Bogicevic, V., Seo, S., Kandampully, J. A., Liu, S. Q., y Rudd, N. A. (2019). Virtual reality presence as a preamble of tourism experience: The role of mental imagery. *Tourism Management*, 74, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2019.02.009>
- CFE (2015). *Los estudiantes de formación en educación. Estudio sobre datos aportados por el censo de estudiantes del cfe 2014-2015*. Montevideo: CFE. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/estudio_censo_2014-2015.pdf
- Chávez, Á. y Vieira, S. (2018). La formación de profesores en Perú y Brasil: aproximaciones y diferencias. *Educación*, 27(52), 26-45. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.002>
- De Fátima, M., Pedreira da Silva, A. y Ferreira da Costa, L. (2020). Memória e curadoria digital de museu e patrimônio: Avaliação de usabilidade 360°. *Prisma.Com*, 41, 191-215. <https://doi.org/10.21747/16463153/41a10>
- Fernández, J.P. (2016). La adquisición y desarrollo de la competencia digital en alumnos de educación secundaria. Estudio de caso. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.2.2612>
- Fernández, J., Elórtegui, N. y Medina, M. (2003). Los incidentes críticos en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de Secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 101-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417107.pdf>
- Fernández, T. y Fernández J. (1994). Técnica de trabajo con profesores sobre su práctica docente: «Terapia de Knoll». *Investigación en la Escuela*, 22, 91-103. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8507/7585>
- González, C., y Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55), 103-122. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.005>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Landín, M. del R. (2015). El Proyecto Aula. Una propuesta de innovación para la docencia y la formación profesional. *Educación*, 24(46), 117-131. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12247>
- Paz Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw-Hill.

- Umpiérrez, S. y Rodríguez, E. (2017). Aportes para el diseño de una herramienta para el seguimiento y evaluación de experiencias innovadoras. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 107-126. <https://doi.org/10.21703/rexe.2017311071267>
- Uruguay XXI (18 de diciembre de 2019). *Uruguay: una revolución tecnológica en poco más de una década*. Recuperado de <https://www.uruguayxxi.gub.uy/es/noticias/articulo/uruguay-una-revolucion-tecnologica-en-poco-mas-de-una-decada/>
- Vaillant, D. (2019). Formación del profesorado para la innovación. En M. Martínez Martín y A. Jolonch i Anglada (Coords.), *Las paradojas de la Innovación Educativa*. Barcelona: Horsori.

Ensayos

Hacia una libertad epistemológica latinoamericana: el valor de pensar diferente

RENÁN CONCHA ZELADA*

Universidad del Bío-Bío – Chile

NELLY SAN MARTÍN SEPÚLVEDA**

Universidad de Concepción – Chile

Recibido el 30-01-20; primera evaluación el 19-12-20;
segunda evaluación el 14-01-21; aceptado el 23-01-21

RESUMEN

El presente ensayo aborda como punto de partida, el valor y riqueza que posee la diversidad cultural de comunidades indígenas en el contexto de aprendizaje y cómo este conocimiento ha sido invisibilizado por un currículum homogéneo que no proporciona espacios para valorar otras formas de pensar. Luego, se presenta un breve recorrido histórico sobre la colonización de los pueblos indígenas y afroamericanos y los efectos que generó en ella el pensamiento racional e incuestionable del europeo, el cual se caracterizó por ejercer una violencia intelectual hacia los conocimientos de la cultura latinoamericana; para finalizar con el rescate cultural que investigadores y académicos se proponen, a través de las líneas epistemológicas del sur.

Palabras clave: colonización, conocimiento, cultura, diversidad.

Towards a Latin American Epistemological Freedom: The Value of Thinking Different

ABSTRACT

The present essay addresses as a starting point the value and richness of the cultural diversity of indigenous communities in the context of learning and how this knowledge is made invisible by a homogeneous curriculum that does not provide spaces to value other ways of thinking. Then, a brief historical tour is presented on

* Magíster y licenciado en Educación. Profesor de Educación Media en Matemática, mención en Informática Educativa. Universidad del Bío-Bío (Chile). Línea de trabajo: formación docente y educación en contextos de diversidad cultural. <https://orcid.org/0000-0001-7384-8465>. Correo electrónico: renconcha@ubiobio.cl

** Magíster en Didáctica de la Lengua Materna y licenciada en Educación. Profesora en Educación General Básica y colaboradora académica de la Universidad de Concepción (Chile). Línea de trabajo: formación docente y universitaria. <https://orcid.org/0000-0002-7831-0004>. Correo electrónico: nelsanmartin@udec.cl



the colonization of indigenous and Afro-American peoples and the effects that the rational and unquestionable thought of the European generated in it, which was characterized by exercising intellectual violence towards the knowledge of Latin American culture; to end with the cultural rescue that researchers and academics propose, through the epistemological lines of the south.

Keywords: colonization, knowledge, culture, diversity.

Rumo a uma liberdade epistemológica latino-americana: o valor de pensar diferente

RESUMO

Este ensaio aborda como ponto de partida o valor e a riqueza da diversidade cultural das comunidades indígenas no contexto da aprendizagem e como esse conhecimento foi invisibilizado por um currículo homogêneo que não oferece espaços para valorizar outras formas de pensar. Em seguida, é apresentado um breve percurso histórico sobre a colonização dos povos indígenas e afro-americanos e os efeitos que nela gerou o pensamento racional e indiscutível do europeu, que se caracterizou pelo exercício da violência intelectual contra o conhecimento da cultura latino-americana; terminar com o resgate cultural que pesquisadores e acadêmicos propõem, por meio das linhas epistemológicas do sul.

Palavras-chave: colonização, conhecimento, cultura, diversidade.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes desafíos que plantea actualmente la educación en Latinoamérica, se relaciona con temas referidos a la inclusión, pues este concepto tiene por objetivo generar y desarrollar escenarios de encuentro cultural y social para los sujetos. En este contexto, autores como Stefoni, Stang y Riedemann (2016), Sánchez (2011) y Panikkar (1990, 2005), en cada una de sus investigaciones han expuesto la necesidad de generar espacios de aprendizaje y enseñanza para un encuentro igualitario entre las diversas culturas y formas de pensar de cada una de ellas, a través del diálogo y respeto mutuo, pues ello permite comprender la riqueza cultural que posee cada comunidad indígena y la forma en la cual explican los eventos naturales que suceden en su entorno.

Un conocimiento que, lamentablemente, en los procesos de conquista por parte de Occidente, consideró al colonizador como la única persona con la capacidad de elaborar un pensamiento racional, por ende, las formas de comprender el mundo diferente a la suya, eran solo conocimientos inferiores que carecían de toda fundamentación y de argumento lógico (Mejía, 2015).

La segregación y discriminación eurocéntrica se desarrolló con mayor fuerza bajo la idea y fundamentos de la modernidad, la cual simplemente llevó a ejercer una violencia epistémica (Castro, 2000) sobre los saberes de los pueblos colonizados, generando la exclusión de aquel que buscaron someter.

Asimismo, es necesaria una reflexión que aborde los eventos históricos que han impactado en la colonización eurocéntrica de la región latinoamericana, específicamente en el conocimiento de los pueblos que vieron sometido su saber y limitada su producción cognoscente, y que hoy intelectuales de la educación y estudios de esta, intentan rescatar y reposicionar, en pos de una sociedad integradora, inclusiva y capaz de unir las experiencias del pasado con un proyecto que contenga el sello de nuestra tierra.

2. DESARROLLO

2.1. El valor de la diversidad cultural

En concordancia con la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, desarrollada en la ciudad de París en el año 2005 por la Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2005), es posible comprender la diversidad cultural como las múltiples formas de expresión y manifestación de distintas culturas en un grupo, sociedad o espacio geográfico determinado, caracterizadas principalmente por su originalidad y pluralidad.

La diversidad cultural puede ser encontrada, por ejemplo, en aspectos semióticos (símbolos, expresiones, formas de comunicación, manifestaciones artísticas), socio-políticos (organización del trabajo, de las relaciones sociales y de poder, mitología y religión), cognitivos (modos de conocer ligados al entorno) y tecnológicos (productos o artefactos, creados con fines de dominio de la naturaleza, para facilitar el trabajo o posibilitar el ocio) (Oliveras, 1996). Lo anterior, como rasgos que sin duda son particulares y que no solo permiten distinguir una cultura de otra, sino que también proporcionan y construyen en el tiempo su propia identidad.

En este mismo contexto de diversidad y manifestaciones culturales, la Unesco (2005) realiza un llamado dirigido específicamente a la preservación de la sabiduría y conocimiento de las minorías culturales y pueblos indígenas, pues a causa de diversos factores como la globalización, discriminación y exclusión social, han conllevado a que estos pequeños grupos vean estos elementos como amenazas para el olvido de sus conocimientos ancestrales (Santos, 2005b).

Situación que también se ha dado en el contexto escolar, por medio de mecanismos de incorporación que no han sido eficaces y efectivos para fomentar y valorar la inclusión y diversidad en el aula (Mondaca, 2008), donde aquellos considerados como minorías simplemente deben de adaptarse (Panikkar, 1990) a los contenidos y objetivos de aprendizaje que se desarrollan en los establecimientos educacionales, donde se trabaja, generalmente, desde un currículum hegemónico (Mora, 2018; Mondaca, Muñoz, Gajardo y Garín, 2016) y monocultural (Quilaqueo, Quintriqueo y Torres, 2016), impuesto por los estados.

Desde la perspectiva de Magendzo (1986), la discriminación en el currículum escolar no proporciona un espacio para valorar y comunicar los saberes que poseen otras culturas, reflejando de esta manera cómo las minorías son reeducadas, absorbidas o mejor dicho colonizadas y controladas por la mayoría (Panikkar, 1990). En efecto, esta situación genera que la diversidad sea vista como la atención a los otros, a los diferentes y la que solo es reducida a recordar un acontecimiento histórico específico en actos o actividades que no permiten apreciar el real sentido y valor de las raíces culturales de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Sánchez, 2011).

Por el contrario, la diversidad en el aula, desde todas sus miradas, debería llamar a la reflexión de los docentes y de la comunidad educativa en general, para desarrollar una labor no solo pedagógica, sino también institucional e intercultural (Mondaca, Muñoz, Gajardo y Garín, 2016), donde se fomente la participación e inclusión de elementos propios de la cultura de los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales no deben ser invalidados ni considerados inapropiados, solo por explicar y concebir el mundo o algún fenómeno en particular de una forma diferente. Porque eventos como este pueden conllevar a la pérdida de la identidad y desvalorización de su cultura, dificultando así que el aula se convierta en un espacio común y de enriquecimiento que fomente la inclusión y diversidad (Fernández, 2004).

Un ejemplo de conocimiento cultural diferente al currículum tradicional escolar, corresponde a la estrategia de redondeo empleada por quienes conforman el Movimiento Sin Tierra de Brasil, el cual consiste en que los integrantes de esta comunidad, entre ellos estudiantes, al estimar el valor total de lo que gastarán en la compra de semillas para sus cultivos, redondean el dinero siempre hacia arriba (Knijnik, 2013). En consecuencia y a pesar de que este saber difiere completamente de aquel que se enseña en los establecimientos educacionales, dado que de acuerdo a la cifra que se desee redondear el número se mantiene o aumenta (Knijnik, 2013), para esta comunidad es de gran utilidad al momento de comprar semillas para su cultivo, por lo tanto, y

aunque desde una mirada escolar sea inexacto su razonamiento, no significa que sea inutilizable en su contexto (Wittgenstein, 1987).

Esta breve descripción, no solo permite ejemplificar una forma de pensar y actuar diferente, sino que también expone las dificultades que podría presentar, en un futuro, un estudiante que pertenece a una comunidad indígena durante la enseñanza de una temática en el ámbito escolar, puesto que se enfrentaría a una disyuntiva entre lo que comunica, valida y solicita la escuela para su progreso y respectiva aprobación escolar, respecto a la sabiduría que se transmite y construye en su realidad social, lo cual como expone Sánchez (2011), podría provocar una competencia entre ambas formas de pensar, cuando se exalta el conocimiento escolar por sobre la cultura e identidad del pueblo al que pertenece.

Para Sánchez (2011), las situaciones que ocurren en el ámbito educacional, en las que no se considera la diversidad cultural y solo se trabaja desde una única mirada, evidencian y exponen cómo el modelo de asimilacionismo cultural heredado por los europeos se apodera de las escuelas, al buscar la uniformidad que solo impide contemplar el valor que puede proporcionar el comprender un nuevo conocimiento desde otra perspectiva (Trueba, 2001).

Las circunstancias mencionadas anteriormente, específicamente en las que se busca colonizar una forma de pensar diferente e imponer cánones propios (Vergalito, 2009), llevan a Panikkar (1987) a desarrollar dos grandes formas de interpretar y apreciar la diversidad de conocimientos culturales, con el fin de generar instancias de diálogo que permitan su comprensión y valoración. La primera de ellas corresponde a la hermenéutica intercultural, la cual busca realizar una adecuada interpretación de la diversidad de las culturas, señalando que estas no se deben desarrollar ni aprender a la sombra de aquellas que se consideran superiores. Para que esto suceda, Panikkar (1987) plantea que es necesario superar nuestros prejuicios y las posturas universalistas que buscan encansillar los pensamientos y estilos de vida de cada cultura.

Como segunda forma de interpretación, Panikkar (2007) determina la hermenéutica diatópica, la cual se refiere a la distancia entre la comprensión y autocomprensión entre dos o más culturas que no han elaborado sus modelos de entender la realidad y explicar los fenómenos que ocurren en ella, a partir de una tradición histórica. En tanto y de acuerdo con Gómez (2005), aquella cultura distinta a la nuestra y que no ha sido construida bajo las mismas bases y creencias, es posible llegar a comprenderla a través de una comunicación respetuosa, permitiendo que una persona que no comparte aspectos culturales a los propios, pueda dimensionar la realidad desde otra perspectiva, es decir, valorar la diversidad y no imponer una única percepción del mundo.

Para Santos (2000), la hermenéutica diatópica no solo es una oportunidad de diálogo, sino que también puede ser comprendida como una política emancipadora que otorga a los pueblos una alternativa al orden hegemónico impuesto, la cual desde la mirada educativa se evidencia a partir de la monotonía y uniformidad con que se abordan los procesos de enseñanza, porque al ignorar la diversidad cultural que es posible encontrar en el aula, solo se termina ejerciendo una exclusión curricular (Torres, 2012), de la que lamentablemente los profesores somos cómplices, debido a que esta situación, como expresan Bustos y Gairín (2017), no es un tema de reflexión para los docentes.

2.2. Pensamientos y fundamentos colonialistas

El reconocimiento respetuoso de los pueblos y de las culturas es un eje esencial de estudio, por lo que Santos (2009) realiza un llamado a estudiar la sabiduría de las culturas que han sido olvidadas y desplazadas a causa de los conocimientos occidentales y coloniales (Walsh, 2010), por medio de la epistemología del sur. Concepto que no solo es una metáfora para evocar el sufrimiento humano causado por la colonización, sino también es una teoría del conocimiento que ofrece instrumentos analíticos que permiten recuperar, buscar y validar el conocimiento de los pueblos y grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y capitalismo global, identificando en este proceso las condiciones y oportunidades para construir, divulgar y acreditar nuevos saberes en el mundo científico y no científico (Santos, 2009, 2011).

En complemento, dos áreas de trabajo dan sustento a esta teoría, denominadas sociología de las ausencias y de las emergencias, la primera de ellas se basa en el reconocimiento y la valorización de diferentes racionalidades, conocimientos, prácticas y actores sociales, moviéndose en el campo de las experiencias sociales; mientras que la segunda tiene por objetivo identificar y ampliar los indicios de las posibles experiencias futuras, bajo la apariencia de tendencias y latencias que son activamente ignoradas por la racionalidad y el conocimiento hegemónico (Santos, 2005a).

De esta forma, el espacio que se ha generado para apreciar otras formas intelectuales de crear, desarrollar y compartir conocimientos que permiten interpretar la realidad desde otra arista, se ha convertido en una virtud y complemento para la diversidad (Beuchot, 2002), porque como expresan Panikkar (2005) y Sánchez (2011), toda cultura es riqueza y a la vez un universo por conocer a través del diálogo y respeto mutuo, el cual no se debe suprimir, sino más bien expresar, manifestar y vivir sin temor.

Desde la mirada crítica de Walsh (2007), los procesos de conquista nos permiten comprender que no solo se «estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual» (p. 104) de los colonizados, con el único argumento de que estos últimos no poseían la capacidad intelectual suficiente para comprender y entender el mundo que los rodeaba, un mundo caracterizado por la estrecha relación y respeto por la naturaleza, la cual es «la base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afros de América Latina» (Walsh, 2007, p. 106).

Un pensamiento disímil y más radical fue expresado por Sarmiento, para quien los indígenas solo representaban la «barbarie y, por lo tanto hay que eliminarle para abrir paso al progreso y la civilización» (Sacoto, 1994, p. 9). Dicho avance durante la colonización se validaba bajo la ideología de razas, la cual como señala Donoso (2013), se dividía en razas superiores e inferiores, donde en la cúspide de esta clasificación se encontraban los blancos (europeos) y luego comenzaba a descender hacia los rojos (americanos), amarillos (indios/asiáticos) y negros (africanos), enfatizando que en esta distribución solo aquellos de raza blanca debían estar en la cima, debido a que gracias a ellos la humanidad ha logrado su mayor desarrollo y perfección (Donoso, 2013).

Tales características fueron reafirmadas por Kant, por medio de su antropología filosófica, en la que este progreso hacia el conocimiento y desarrollo de un nuevo mundo solo era posible gracias a la raza humana blanca, pues ella representaba la perfección, en cambio los negros y nativos eran simples seres inferiores que no podían pensar igual que ellos (Kant, s.f, como se citó en Eze, 2001).

Para Quijano (2014), las creencias de raza superior, donde diferencias biológicas convierten en seres supremos a los conquistadores e imperfectos a los colonizados, reflejan cómo por medio del poder y autoridad, el europeo buscaba instaurar sus constructos ideológicos, los cuales fueron los más deshumanizadores que han ocurrido en la historia y solo fueron utilizados para la dominación y expansión del territorio occidental. Sin duda, esta forma de considerar y apreciar a los conquistados como seres completamente distintos a los conquistadores del nuevo mundo, fomentó la desvalorización y violencia hacia los pueblos indígenas y afroamericanos, que fueron considerados como bárbaros por su estilo de vida y forma de entender los fenómenos de la naturaleza.

Naturaleza, que como señala Bacon (1984), siempre fue considerada como el gran adversario del hombre y el enemigo que se debe derrotar para domesticar, pues ello permitiría establecer el *Regnum Hominis* (reino del hombre) sobre la tierra, para lo cual era necesario descifrar las leyes inherentes a la naturaleza y disponerlas al servicio del hombre, logrando por medio de ella someter

la vida al control absoluto del conocimiento (Castro, 2000). Estas convicciones en el período de conquista, se fueron empoderando de los nuevos civilizadores, fundamentando su actuar bajo un nuevo paradigma denominado modernidad y, de esta forma, ejercer y justificar la violencia (Robles, 2012).

Esta nueva visión, de acuerdo con Robles (2012), se fundamentaba bajo los siguientes criterios: a) la civilización moderna se autocomprende como la más desarrollada y superior, b) la superioridad obliga a evolucionar a los más primitivos, como una exigencia moral, c) el camino educativo debe ser el establecido por Europa, d) si el bárbaro se opone al proceso civilizatorio, la praxis debe ejercer la violencia necesaria para desmontar los obstáculos de tal modernización, e) si esta dominación produce víctimas, la violencia debe ser interpretada como un acto inevitable y con un sentido ritual de sacrificio, en el que el héroe civilizador es el victimario de un sacrificio necesario, f) para el moderno, el bárbaro tiene la culpa al oponerse al proceso civilizador que significa su propia emancipación, y g) se interpretan como inevitables los sacrificios de los pueblos inmaduros y más débiles. Tales argumentos fueron los que emplearon los colonizadores para respaldar sus acciones, sometimiento y maltrato.

Por medio de la agresión se buscó imponer una cultura por sobre otra, estableciendo un conocimiento como único, absoluto, superior y verdadero; que Castro (2000) establece con el nombre de modernidad, la cual solo generó una violencia epistémica que invisibilizó la sabiduría de indígenas y afroamericanos, al punto de querer expropiar y modificar la forma en que comprendían el mundo. Y que según Quijano (2000), se caracterizó por a) despojar la forma de pensar a los pueblos indígenas y afroamericanos en beneficio del desarrollo de la modernidad, b) la opresión de «las formas de producción de conocimientos de los colonizados, sus patrones de sentidos, su universo simbólico y sus patrones de expresión» (Quijano, 2000, pp. 209-210), y c) porque se obligó a colonizados a asimilar por la fuerza una nueva cultura.

2.3. La fuerza y sabiduría del sur

Los eventos que llevaron a ejercer una agresión a la cultura y sabiduría de pueblos indígenas y afroamericanos, provocaron finalmente un suicidio epistemológico (Santos, 2009), debido a que el colonizador eliminó e implantó su discernimiento en el colonizado, lo que permitió explicar y entender la realidad sin errores y con explicaciones lógicas fundamentadas en la razón, justificando este acto con el argumento de que los colonizados no poseen la capacidad de producir conocimientos modernos como los de ellos, por lo

tanto, su inteligencia es considerada como bárbara y absolutamente dispensable para el nuevo mundo (Maldonado, 2007).

Y es a partir de los eventos ocurridos en el período de colonización en América Latina, que implicaron abuso, desigualdad y sometimiento, que Zemelman (2001) señala que es necesario redefinir algunos conceptos como: occidente, indio, blanco, raza, estratificación social, diferenciación social y explotación, porque estos han sido asimilados y socializados en la educación sin ninguna discusión, y continúan enseñándose como si los acontecimientos hubiesen sido para todos iguales, es decir, se abordan los sucesos desde una homogeneidad que presenta al europeo como un salvador del nuevo mundo y la glorificación de su actuar en este período.

Por consiguiente, Mignolo (2007) propone no solo la idea de replantear los conceptos emanados desde Occidente, sino más bien realiza un llamado a América Latina, para que esta desarrolle una descolonización epistemológica, para lo cual como expresa Donoso (2013), es necesario que los actores sociales en conjunto con la política, manifiesten su descontento sobre el tradicionalismo occidental que aún perdura, puesto que ello permitirá otorgar los espacios necesarios para considerar otras formas de pensar. Proceso que nos propone un desafío, debido a que demanda «la formación de focos a cuyo alrededor puedan influir nuevas formas de poder y conocimiento, nuevas formas liberadas realmente del eurocentrismo y del colonialismo, que representen una nueva manera de conocer el mundo y reconocerse en él» (Donoso, 2013, p. 55).

No obstante, a pesar de que históricamente el conocimiento de algunos fue agredido y considerado como vulgar (Santos, 2009), perdura y sobrevive en los sectores rurales, comunidades indígenas y afroamericanas, los cuales lo emplean diariamente en sus actividades agrícolas, ganaderas o bien para explicar fenómenos naturales (FAO-Food and Agriculture Organization, 2017; Ramírez, 2007). Y aunque estos conocimientos carezcan de fundamentos técnicos y profesionales, hacen un llamado a pensar y repensar el conocimiento desde una pluriversalidad epistemológica que fomente el diálogo con las diversas formas de producción de conocimientos que se generan en ámbitos extraacadémicos y extracientíficos, porque estos son tan válidos como los conocimientos formales (Walsh, 2007).

Son estas las ideas que buscan trazar líneas de reconocimiento y valoración de la diversidad y de las formas de pensar que poseen otras culturas para desenvolverse en sus contextos e interpretar el mundo desde sus experiencias, y también las que han llevado a instituciones de educación superior a incorporar esta temática en la formación de estudiantes. Ejemplo de ello es la propuesta

de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, la que ha sido conceptualizada desde la filosofía y cosmología de *Abya Yala* (Madre Tierra) y cuyo objetivo es generar «un espacio de reflexión que proponga nuevas formas de concebir la construcción de conocimiento y potenciar los saberes locales y construir las ciencias del conocimiento» (Amawtay Wasi, 2004).

Por lo tanto y como complemento de lo ya expuesto, evidenciamos cómo los saberes que fueron desvalorizados por la modernidad eurocéntrica, a través de la destrucción y subordinación de pensamientos culturales diferentes a los de ella (Mejía, 2015), hoy se levantan e incorporan la herencia cultural que proporcionaron y continúan haciéndolo indios y africanos a América del Sur (Mignolo, 2007), confrontados a un saber hegemónico que destruyó gran parte de la diversidad cultural (Sánchez, 2011) y que impuso el europeo a partir de una violencia epistémica (Castro, 2000) que desechó toda forma de pensar diferente en un momento de la historia.

3. CONCLUSIONES

Luego de pensar y repensar los lineamientos que sustentan este ensayo y cómo en sus líneas intenta relevar aspectos de un proyecto educativo, cultural y social latinoamericano, nos es posible reflexionar sobre los acontecimientos protagonizados por los europeos durante los períodos de colonización en nuestra tierra y cómo estos se respaldaron y justificaron en un pensamiento racional y absoluto, que desde su perspectiva e historia permitían explicar, predecir y controlar los eventos que ocurrían en el mundo.

Fue, entonces, esta manera de razonar y vivir el saber, la que se buscó imponer y preservar en los pueblos latinoamericanos, y que hoy nos impulsa desde el estudio riguroso, más que nunca, a la revalorización de los conocimientos ancestrales de los pueblos del sur, dotándolos de sustentos y fundamentos técnicos, profesionales y científicos para lograr una amalgama de nuevos saberes y conocimientos modernos que cuenten con la impronta latinoamericana.

Como también es relevante, comprender que el conocimiento que alguna vez fue menospreciado y considerado como vulgar, actualmente posee un valor intelectual y cultural completamente distinto, pues es reconocido como un saber que debe recuperar sus espacios y reposicionarse con la fuerza que le sostiene, el cual incluso han incorporado diferentes instituciones de educación superior en la formación inicial de profesores, como también investigaciones que permiten profundizar y conocer esta sabiduría patrimonial.

Finalmente, expresar el desafío que nos trazamos con un propósito claro, y es que la sabiduría latinoamericana y los conocimientos propios y desarrollados por comunidades indígenas y afroamericanas del territorio, vuelvan a ser socializados y abordados en las actividades que se despliegan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sistemas escolares de la región, y, de esta manera, logremos tomar conciencia de la riqueza cultural que es posible encontrar en las diversas formas de pensar.

4. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos el apoyo recibido de Becas de Doctorado de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID-Chile) y Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad 195023 GI/VC de la Universidad del Bío-Bío, Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amawtay Wasi. (2004). *Documento Base*. Quito: Amawtay Wasi.
- Bacon, F. (1984). *Novum Organum*. Madrid: Sarpe.
- Beuchot, M. (2002). Pluralismo cultural analógico y derechos humanos. En G. González Rodríguez Arnáiz (coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 107-121). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bustos, R. y Gairín, P. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de frontera. *Revista Calidad en la Educación*, 193-220. <https://doi.org/10.31619/caledu.n46.7>
- Castro, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la «invención del otro». En E. L. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Donoso, P. (2013). Pensamiento decolonial en Walter Dignolo: América Latina. *Temas de nuestra América*, 30(56), 45-56.
- Eze, E. (2001). El color de la razón. Las ideas de raza en antropología de Kant. En W. Dignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- FAO-Food and Agriculture Organization (2017). *6 formas en que los pueblos indígenas ayudan al mundo a lograr el Hambre Cero*. (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura). Recuperado de <http://www.fao.org/zhc/detail-events/es/c/1028079/>

- Fernández, J. M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y Educadores*, 33-44.
- Gómez, C. M. (2005). La hermenéutica intercultural de Raimon Panikkar. *Franciscanum*, 164(LVII), 19-43. <https://doi.org/10.21500/01201468.1541>
- Knijnik, G. (2013). Juegos de lenguaje matemáticos en formas de vida campesinas del Movimiento Sin Tierra de Brasil. En S. Rivera, *Alternativas epistemológicas* (pp. 175-193). Prometeo.
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. Santiago: PIIIE.
- Maldonado. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mejía, J. (2015). Modernidad y conocimiento social. La emergencia de un discurso epistémico en América Latina. *Cinta de Moebio*, 54, 290-301. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000300006>
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mondaca, C. (2008). Identidades sociales y representaciones políticas en conflicto: el sistema educativo chileno en los Andes de Arica, 1884-1929. *Revista Antropológica*, 26, 33-62.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Garín, J. (2016). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera de Chile. Estudios Atacameños. *Arqueología y Antropología Surandinas*, 181-201.
- Mora, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Revista Latinoamericana*, 49, 231-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Oliveras, M. (1996). *Formación de profesores e innovación curricular*. Granada: Ed. Mathema.
- Panikkar, R. (1987). The Invisible Harmony: A Universal Theory of Religion or a Cosmic Confidence in Reality? En L. Swidler, *Toward a Universal Theology of Religion* (pp. 125). Nueva York: Orbis.
- Panikkar, R. (1990). *Sobre el diálogo intercultural*. San Esteban: Salamanca.
- Panikkar, R. (2005). *Paz e interculturalidad: una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- Panikkar, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Barcelona: Herder.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad, poder, cultura y conocimiento en América Latina. En W. Mignolo, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El poder*

el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Signo.

- Quijano, A. (2014). Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 757-776). Buenos Aires: CLACSO.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 153-165.
- Ramírez, C. (2007). Las comunidades indígenas como usuarios de la información. *Investigación Bibliotecológica*, 21(43), 209-230. <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2007.43.4134>
- Robles, F. (2012). Epistemologías de la Modernidad: entre el etnocentrismo, el racionalismo universalista y las alternativas latinoamericanas. *Cinta de Moebio*, 45, 169-203. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300001>
- Sacoto, A. (1994). *El indio en el ensayo de la América española*. Quito: UASB/CEN.
- Sánchez, A. (2011). Raimon Panikkar va a la escuela: diálogo intercultural y atención a la diversidad. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, (6), 145-154.
- Santos, B. (2000). Universalismo, contextualización cultural y cosmopolitismo. En H. Silveira Gorski, *Identidades comunitarias y democracia* (pp. 269-281). Madrid: Trotta.
- Santos, B. (2005a). Desigualdad, exclusión y globalización: Hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. *Revista de Interculturalidad*, 9-44.
- Santos, B. (2005b). *Manual de uso. Foro social mundial*. Barcelona: Icaria.
- Santos, B. (2009). Un discurso sobre las ciencias. En B. d. Santos, *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO-Siglo XXI.
- Santos, B. (2011). Introducción: Las epistemologías del sur [Introduction: Epistemologies from the South]. In CIDOB (org.) (Ed.), En B. d. Santos, *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer [Other-Ways. Knowing, naming, narrating, doing]* (pp. 9-22). Barcelona: CIDOB: Ediciones.
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). *Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Torres, J. (2012). La justicia curricular. *El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Trueba, H. T. (2001). Múltiples identidades étnicas, raciales y culturales en acción: desde la marginalidad hasta el nuevo capital cultural en la sociedad moderna. En E. S. (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía multicultural* (pp. 17-44). Madrid: La Muralla.

- Unesco (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vergalito, E. (2009). Acotaciones filosóficas a la hermenéutica diatópica de Bouventura de Sousa Santos. *Impulso, Paracicaba*, 19(48), 19-30. <https://doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v19n48p19-29>
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wittgenstein, L. (1987). *Observaciones sobre los fundamentos de la matemática*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Conferencia Magistral, Universidad de la Ciudad de México, 10.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

I. Sobre la naturaleza de los textos

1. Solo se aceptarán trabajos originales e inéditos.
2. Los textos pueden ser escritos en español, inglés o portugués.
3. La sección “Artículos” comprende informes de investigaciones, estudios empíricos, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos, sobre temas predominantemente educativos, con una extensión de cinco mil a siete mil palabras.
4. La sección “Ensayos” está referida al desarrollo de temas explícitos y predominantemente educativos, con una extensión de cinco mil a siete mil palabras.
5. Los textos en la sección “Reseñas” son resúmenes y comentarios de publicaciones de temas educativos, que se escriben en dos mil a tres mil palabras.
6. Los trabajos presentados a la revista Educación son sometidos a un proceso de arbitraje (peer review) en la modalidad de “doble ciego” o anónima, realizado por pares nacionales e internacionales. El resultado de la evaluación se dictamina mediante los fallos: se recomienda la publicación, se recomienda la publicación con ligeras modificaciones, se recomienda la publicación con importantes modificaciones, no se recomienda la publicación. Si el artículo es aprobado con correcciones, será sometido nuevamente a evaluación de pares una vez que el autor haya levantado las observaciones realizadas. En el caso que no exista consenso entre los fallos de los evaluadores, el artículo se someterá a un criterio dirimente, luego de lo cual se emitirá el fallo definitivo.
7. Los textos que, luego del proceso de arbitraje, no sean aprobados, no podrán volver a ser presentados para su publicación.

II. Sobre las condiciones del envío

1. Los trabajos deberán enviarse en formato Word, Arial 11 puntos, con interlineado a espacio y medio, en página formato A4 y numeradas, por correo electrónico a: revista.educacion@pucp.pe y rtafur@pucp.edu.pe
2. Deberá incluirse el título y el resumen en castellano, en inglés y en portugués
3. El resumen debe tener una extensión no mayor de 130 palabras, así como tres a cinco términos científicos (palabras clave) en español y sus equivalentes en inglés y portugués. Consultar el Vocabulario Controlado del IRESIE en la página: http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/index.php?lg=vocabulario.html
4. Los textos deben pertenecer a tres autores como máximo.
5. Se deberá adjuntar, en hoja aparte, el título del texto, el nombre del autor(es), la institución donde trabaja (n), y una breve descripción de la trayectoria profesional actualizada en 6 líneas, como máximo, en la cual deberá(n) incluir número de teléfono y correo electrónico. Enviar foto reciente del(os) autor (es) en formato jpg.
6. Los trabajos se consideran recibidos para su evaluación una vez que el autor haya completado y enviado, al equipo de edición, el documento de declaración de originalidad.

III. Sobre aspectos de edición del texto

1. Los primeros subtítulos de los artículos se escriben en letra Arial 12 puntos, en altas y bajas, en negrita. Para los segundos subtítulos: letra Arial 12, en altas y bajas, sin negrita. Ejemplo:
 1. **Los desafíos contemporáneos de la educación**
 - 1.1. **Los desafíos económicos a la educación contemporánea**
 2. La primera vez que aparezca una sigla o un acrónimo debe escribirse en extenso, con el acrónimo o sigla correspondiente entre paréntesis.
 3. Solo se incluyen notas a pie de página (no al final del texto). Estas deben utilizarse para explicaciones de importancia y ser redactadas en forma escueta en Arial 10 puntos, con interlineado a espacio simple.
 4. Las referencias bibliográficas que se incluyan deben seguir la norma APA versión 6.

5. Las tablas, gráficos o figuras deben ir numeradas y con su respectivo título antecedido de la denominación: figura. El título y la fuente se colocan en la parte inferior de la figura correspondiente.

6. Las figuras se deben enviar en archivo separado, en el programa o formato en el que fueron creados, anotando la fuente al pie y señalando el lugar donde deben ser insertados. Consignar de dónde se obtuvo la información necesaria para su elaboración; no basta con que se mencione que el material es de elaboración propia.

IV. Sobre la estructura de los textos

1. **Artículos:** Si bien los encabezados de los textos pueden variar en su denominación, todos deben seguir la estructura que se presenta a continuación:
 - Título
 - Resumen
 - Introducción
 - Marco teórico
 - Metodología
 - Resultados
 - Discusión
 - Conclusiones
 - Referencias bibliográficas

2. **Ensayos:** Todos los ensayos deben considerar la siguiente estructura:
 - Título
 - Resumen
 - Introducción
 - Desarrollo
 - Conclusiones

3. **Reseñas:** Si bien el contenido de las reseñas es más libre al de los ensayos y artículos, deben considerar el siguiente esquema:
 - Referencia bibliográfica del libro a reseñar
 - Comentarios
 - Conclusiones

REVISTA EDUCACIÓN

Declaración de originalidad

Título del trabajo que se presenta: _____

Por medio de la presente certifico que soy autor(a) del trabajo que estoy presentando para posible publicación en la revista Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Me hago responsable de su contenido, el mismo que es resultado inédito de mi producción intelectual y que no lo he presentado a otra revista, libro o publicación alguna para su evaluación y posterior divulgación.

La información y referencias a publicaciones anteriores se encuentran identificadas correctamente con los créditos correspondientes incluidos en las citas textuales y en las referencias bibliográficas. Asimismo, cuento con las autorizaciones respectivas de los autores en los casos que sea necesario cumplir con este trámite.

Debido a ello, declaro que los materiales empleados en el manuscrito que presento se encuentran libres de derecho de autor, por lo que me responsabilizo de cualquier reclamo que hubiere relacionado con los derechos de propiedad intelectual. Por ese motivo, exonero a la Pontificia Universidad Católica del Perú de responsabilidad alguna.

Si el artículo _____ es evaluado favorablemente y aceptada su publicación, autorizo a que la Pontificia Universidad Católica del Perú lo publique, reproduzca, edite, distribuya, exhiba y comunique las veces que considere necesarias tanto en el país como en el extranjero, por medios impresos, electrónicos, CD-ROM, Internet y cualquier otro medio.

Declaro mi conformidad de recibir un ejemplar del número de la revista en que se encuentre mi artículo publicado. De igual manera, estoy de acuerdo en que si fueran varios los autores de un mismo documento, cada uno de ellos recibirá un ejemplar.

Queda constancia de lo manifestado, en la ciudad de _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____.

Escribir nombre, firma y número de documento de identidad de cada uno de los autores.

POLÍTICAS ÉTICAS DE LA REVISTA

Publicación y autoría

La revista *Educación* perteneciente al Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú tiene como dirección electrónica: <http://revistas.pucp.edu.pe/educación> y como correos electrónicos: revista.educacion@pucp.pe y rtafur@pucp.edu.pe. La revista está conformada por una directora y un consejo editorial de diez miembros; además, cuenta con el Fondo Editorial de la Universidad para las publicaciones correspondientes y con un conjunto de especialistas en temas de educación quienes tienen a su cargo la evaluación de los artículos que postulan a ser publicados.

Los manuscritos presentados a la revista deben ser originales e inéditos y no estar pasando procesos simultáneos de evaluación por otras editoriales. Si el artículo es aceptado la publicación en la revista *Educación* deberá anteceder a publicaciones en cualquier otra revista. En el caso que el autor o autores del artículo deseara (n) publicar el mismo en alguna otra revista, deberá(n) cuidar que en ella se indiquen los datos de la publicación original, previa autorización de la directora de la revista *Educación*.

Responsabilidades del autor

Los autores deben enviar sus artículos a uno de los siguientes correos electrónicos: rtafur@pucp.edu.pe, o revista.educacion@pucp.pe en las fechas establecidas por la revista para la recepción de los mismos. La revista tiene normas de acceso público dirigidas a los autores, que contienen las pautas para la presentación de los artículos, ensayos y reseñas, así como las normas de publicación. Se pueden consultar en: <http://revistas.pucp.edu.pe/educación>, así como en la versión impresa de la revista.

El contenido de los artículos publicados en la revista *Educación* es responsabilidad exclusiva de sus autores. Sin embargo el equipo editorial vela porque se cumplan en ellos criterios de calidad y rigurosidad investigativa mediante la evaluación por pares en la modalidad de «doble ciego». Los autores deben indicar expresamente que el texto es de su autoría y que la información y referencias a publicaciones anteriores se encuentran identificadas correctamente, con los créditos correspondientes incluidos en las citas textuales y en las referencias bibliográficas. Asimismo, que cuentan con las autorizaciones respectivas de los autores en los casos que sea necesario cumplir con ese trámite. Si se identifica plagio, el artículo será rechazado y el autor perderá la posibilidad de presentar otro artículo en la revista *Educación*.

Los autores aceptan someter sus manuscritos a las evaluaciones de pares externos en la modalidad de «doble ciego». Los resultados del proceso de evaluación pueden ser: a. aceptación del artículo sin modificaciones, b. aceptación del artículo con modificaciones. Si esta fuera la situación, los autores deben incorporarlas en el plazo de siete días calendario a fin de que el artículo sea nuevamente evaluado, y, c. no aceptación del artículo. En los tres casos se les comunicará las razones del resultado de la evaluación.

Al recibir el resultado de la evaluación, si aceptan las sugerencias, los autores se comprometen a incorporarlas en el texto de acuerdo al plazo establecido por la revista.

Una vez que se analice el artículo modificado, la directora informará al autor sobre la aceptación o no aceptación de la publicación del artículo, así como las razones de esta decisión.

Durante el proceso de edición la directora consultará a los autores las dudas, preguntas e inquietudes relacionadas con el artículo a ser publicado; utilizará el correo electrónico para hacerlo. La revista decidirá sobre la edición en la que se publicarán los artículos.

Los autores de los artículos aceptados autorizan a que la Pontificia Universidad Católica del Perú publique, reproduzca, edite, distribuya, exhiba y comunique los mismos las veces que considere necesarias tanto en el país como en el extranjero, por medios impresos, electrónicos, CD-ROM, Internet y cualquier otro medio. Esta autorización se realiza mediante la firma de conformidad del documento Declaración de Originalidad. En este documento los autores certifican que el texto es original y de su autoría, y que en él se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros.

Responsabilidad de los evaluadores

La directora de la revista establece el primer filtro del manuscrito, teniendo como criterios de evaluación la calidad, pertinencia, formato y cumplimiento de las normas de publicación de la revista. Un segundo filtro lo constituye el proceso de arbitraje mediante la evaluación de pares (*peer review*) en la modalidad de «doble ciego». En caso de situaciones de empate, el voto dirimente lo tiene el consejo editorial. El resultado del proceso es comunicado al autor.

Los pares evaluadores aplican la ficha de evaluación que emplea la revista para este proceso y el resultado es comunicado al autor a fin de que incorpore las sugerencias, cambios u omisiones que requiera el trabajo. Los evaluadores tienen la responsabilidad de aprobar, aprobar con modificaciones o rechazar el artículo arbitrado.

Responsabilidades editoriales

La directora y el consejo editorial de la revista definen y revisan continuamente las políticas editoriales que permitan que esta cumpla con los estándares que la posicionen en el mundo académico.

La directora de la revista es responsable de los procesos que siguen los manuscritos que postulan a ser publicados y aplica mecanismos de confidencialidad durante los mismos.

Cuando se reconozca falta de exactitud en un contenido publicado, previa consulta al consejo editorial, se consignarán las correcciones correspondientes en la página web de la revista.

Luego de la publicación de un número de la revista, las instancias correspondientes de la universidad lo difundirán y distribuirán entre los colaboradores, evaluadores, y entidades con las que se tiene acuerdos de intercambio. Asimismo, entre los repositorios, sistemas de indexación nacionales e internacionales y suscriptores activos.