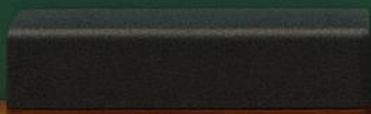


LA EDUCACIÓN IBEROAMERICANA EN TRANSFORMACIÓN:

PRÁCTICAS INCLUSIVAS, POLÍTICAS
PÚBLICAS Y TECNOLOGÍAS



Mario Martín Bris
Juan Pablo Catalán Cueto
(Coordinadores)



Datos de los coordinadores

Mario Martín Bris - mario.martin@uah.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2775-0480>

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Profesor titular de Grado y Máster en la Universidad de Alcalá (Madrid). Director y profesor en Máster, Doctorado y Postdoctorado (Planificación e Innovación Educativa, Políticas Públicas para la Educación, Producción y Gestión del Conocimiento en Educación), impartidos en España e Iberoamérica. Asesor y consultor en varios organismos nacionales e internacionales. Miembro de varios comités editoriales, directorios e instituciones en España e Iberoamérica. Autor de más de cien publicaciones libros y artículos sobre Liderazgo, Gestión, Planificación, Participación, Clima de Trabajo, Innovación, Gestión Educativa, Sistemas educativos. Responsable de numerosos Convenios entre la Universidad de Alcalá y otras Universidades e instituciones en América Latina. Director de Relaciones con Iberoamérica de la Universidad de Alcalá los últimos doce años. Actualmente Coordinador del Grupo IDE/UAH y Director de la Cátedra Iberoamericana de Educación de la OEI y UAH (Madrid) España.

Juan Pablo Catalán Cueto - juan.catalan@unab.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4702-8839>

Doctor en Educación, Universidad de Alcalá (España). Profesor e investigador de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (Chile). Coordina proyectos interuniversitarios y redes de cooperación en el marco del Encuentro Iberoamericano de Educación (EIDE). Su trabajo se centra en innovación docente, formación del profesorado, inclusión educativa y transformación digital de los sistemas de enseñanza, combinando investigación aplicada y gestión académica.

**“LA EDUCACIÓN IBEROAMERICANA EN
TRANSFORMACIÓN: PRÁCTICAS
INCLUSIVAS, POLÍTICAS PÚBLICAS Y
TECNOLOGÍAS”**

“A EDUCAÇÃO IBERO-AMERICANA EM
TRANSFORMAÇÃO: PRÁTICAS INCLUSIVAS,
POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIAS”

Mario Martín Bris
Juan Pablo Catalán Cueto
(Coordinación)

“LA EDUCACIÓN IBEROAMERICANA EN TRANSFORMACIÓN: PRÁCTICAS INCLUSIVAS, POLÍTICAS PÚBLICAS Y TECNOLOGÍAS”

“A EDUCAÇÃO IBERO-AMERICANA EM TRANSFORMAÇÃO: PRÁTICAS INCLUSIVAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIAS”

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-670-3
DOI: <https://doi.org/10.14679/4393>

Coordinadores

Mario Martin Bris
Juan Pablo Catalán Cueto

Editores

Mario Martin Bris
Juan Pablo Catalán Cueto
Jairo Steffan Acosta Vargas

***Nota.** Los trabajos de investigación compilados en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores. Las opiniones, resultados, conclusiones y recomendaciones expresadas en cada capítulo reflejan el pensamiento y análisis de los autores y no necesariamente coinciden con los de los editores o la institución compiladora. El contenido de cada contribución es presentado tal como fue entregado por los autores, quienes asumen la responsabilidad ética y académica de sus investigaciones.*

Esta publicación ha contado con el apoyo de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), la Universidad de Alcalá – UAH, la Cátedra Iberoamericana de Educación OEI / UAH y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

ÍNDICE

Prólogo..... 8

Presentación11

CAPÍTULO 1: TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y EQUIDAD SOCIAL EN IBEROAMÉRICA

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA FRENTE A LA VIOLENCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL

Andreza Marques de Castro Leão, Livre docente em Educação Sexual Departamento de Psicologia da Educação FCLAr (UNESP), Josué Aparecido Alves Pinto Júnior Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual FCLAr (UNESP) – Brasil..... 15

CREENCIAS ROMÁNTICAS EN DOCENTES EN FORMACIÓN DE COLOMBIA

Andreea Gabriela Pana, Universidad de Alcalá (UAH) – España.....33

DESIGUALDADE DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO: A REALIDADE DA LGBTFOBIA

João Guilherme de Carvalho Gattás Tannuri, Michele Garcia, Paulo Rennes Marçal Ribeiro, São Paulo State University (UNESP) – Brasil..... 52

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA COMO EJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE AULAS INCLUSIVAS

Gloria Elena Landero Jácome, María Cristina Miranda Álvarez, Universidad Veracruzana – México..... 67

EQUIDAD RACIAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA: ¿QUÉ NOS DICEN LOS ÍNDICES?

Erika Luciane Pedrazzi Moretto, Eliani Cristina Moreira da Silva, José Luís Bizelli, Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Brasil..... 87

PIERRE BOURDIEU: LA RELACIÓN ENTRE LAS TRAYECTORAS ESCOLARES Y LAS DESIGUALDADES SOCIALES

Luci Regina Muzzeti UNESP/FCLAR, Rosebelly Nunes Marques Esalq USP, Maria Fernanda Celli de Oliveira UNIARA/UNESP/CAPES/UAB/Pecege – Brasil.....103

**A PARTICIPAÇÃO DO LEGISLATIVO FEDERAL NA FORMULAÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Janaina de Oliveira, Maria Teresa Miceli Kerbauy, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras. Campus de Araraquara, São Paulo – Brasil..... 118

**POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN
IBEROAMÉRICA: AVANCES PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE**

Andrea Figueroa-Vargas Universidad Central - Chile, Marco Antonio Gutiérrez-Berzosa Universidad Isabel I – España.....133

**DE LA EVIDENCIA A LA ACCIÓN: DATOS QUE TRANSFORMAN SISTEMAS
EDUCATIVOS**

Laura V. Sánchez-Vincitore, Hugo Marte-Santana, Daniel Cubilla-Bonnetier, Universidad Iberoamericana (Unibe) – Republica Dominicana..... 147

**CAPÍTULO 2: PEDAGOGÍAS PARA LA TRANSFORMACIÓN: FORMACIÓN,
PRÁCTICA E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE ESCUCHA, HABLA
Y SU VÍNCULO CON LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA (UNAB)**

Allan Amador Díaz Rueda, Lina María Osorio Valdés, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) – Colombia..... 160

**A+S INSTANCIA INTERVENCIÓN INTERDISCIPLINAR EN EL DESARROLLO
DE HABILIDADES BLANDAS A NIVEL PERSONAL Y SOCIAL**

*Diana Flores-Noya, Gabriel González López, Universidad de Atacama – Chile
.....176*

**DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS A TRAVÉS DE UNA
EXPERIENCIA COIL ENTRE COLOMBIA Y EE. UU. (TOMPKINS CORTLAND
CC – UNAB 2021-2)**

Nohora Judith Baez Puentes, Lina María Osorio Valdés, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) – Colombia.....189

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON JUEGOS DIGITALES: ALGUNAS
REFLEXIONES SOBRE EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES**

Silvio Henrique Fiscarelli, Flavia Maria Uehara, Universidade Estadual Paulista – Brasil.....204

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL GRADO EN MAGISTERIO INFANTIL CON MENCIÓN EN EXPRESIÓN ARTÍSTICA INTEGRAL: DOS ESTUDIOS DE CASO <i>Tania Ugena Candel, Marina Barba Dávalos, Nieves Hernández-Romero, Universidad de Alcalá (UAH) - España</i>	217
FORMACIÓN PARA LA INGENIERÍA VERDE: INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES Y LIDERAZGO DOCENTE HACIA UNA ECONOMÍA CIRCULAR <i>Pablo Ariel Ipince Gómez INACAP Maipú – Santiago de Chile, Juan Pablo Catalán Cueto Universidad Andrés Bello - Chile, Mario Martin Bris Universidad de Alcalá – España</i>	233
EL REFUERZO ESCOLAR COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN CIENCIAS BÁSICAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA <i>Gabriel Román – Melendez Universidad Tecnológica de Bolívar, Boris Javier Bello Teherán Universidad Escuela Naval De Cadetes – Colombia</i>	247
CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN DIGITAL Y COMPETENCIAS DEL FUTURO: IA, EVALUACIÓN Y TECNOLOGÍAS EMERGENTES	
PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA Y APRENDIZAJE ESTADÍSTICO CON R Y EXCEL <i>Claudio Aguilar Bahamonde Universidad de Santiago de Chile, Juan Pablo Catalán Cueto Universidad Andrés Bello - Chile, Mario Martin Bris Universidad de Alcalá – España</i>	265
ANÁLISIS PROSPECTIVO DE FUTUREHOUSE COMO PROPUESTA DE MEDIACIÓN TECNOLÓGICA DE LA IA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Rubén Edel-Navarro, Agustín Lagunes-Domínguez, Patricia Lagunes-Domínguez, Universidad Veracruzana – México</i>	275
INTELIGENCIA ARTIFICIAL: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA NORMATIVA PARA GUIAR SU USO EN POSGRADO <i>Melanie Elizabeth Montes Silva, José Luis Bonilla Esquivel, CETYS Universidad – México</i>	286
EVALUACIÓN FORMATIVA DIGITAL: CLAVE PARA UN APRENDIZAJE PERSONALIZADO Y SIGNIFICATIVO <i>Margarita Aravena-Gaete Universidad Central de Chile, Carlos Eduardo Chavarro Aranzalez Universidad Autónoma de Bucaramanga – Colombia, Carlos Reyes Hernández Universidad Central de Chile, Adriana Martínez Arias Universidad Autónoma de Bucaramanga – Colombia</i>	295

PRÓLOGO

La educación iberoamericana atraviesa uno de los momentos más decisivos de su historia. En un contexto político multipolar, nos enfrentamos a una época caracterizada por grandes desafíos globales: transformaciones tecnológicas vertiginosas, crisis sociales persistentes, crisis de las democracias representativas, déficit en la inversión social pública y frente a ello, la necesidad urgente de construir sociedades más justas, cohesionadas y sostenibles. En este escenario, nuestros sistemas educativos se ven interpelados no solo para modernizarse, sino a repensarse profundamente en sus fundamentos, en sus prácticas y en sus finalidades. Y exigirles resultados.

En este contexto, resulta particularmente valioso contar con obras como la que hoy presentamos. La educación iberoamericana en transformación: prácticas inclusivas, políticas públicas y tecnologías, no es simplemente un compendio de investigaciones y reflexiones, sino una expresión concreta del compromiso que une a tantas y tantos educadores, académicos e instituciones de nuestra región: el compromiso de construir una educación que no deje a nadie atrás. El compromiso que anima a la OEI para cumplir en nuestra región el ODS 4 de la Agenda 2030: más y mejor educación para todos.

Este libro reúne voces procedentes de diversos rincones de Iberoamérica, que analizan con profundidad y espíritu crítico los temas que más nos convocan hoy: las políticas públicas que orientan nuestras decisiones colectivas, las prácticas pedagógicas que se viven cada día en las aulas, y el impacto creciente de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. Y lo hace desde un enfoque plural, riguroso y, sobre todo, profundamente humano.

Una primera línea de reflexión que recorre esta obra se refiere al papel de las políticas públicas educativas. Los textos aquí reunidos analizan con detalle cómo los marcos legislativos, las decisiones institucionales y las dinámicas sociales configuran las oportunidades —y también las barreras— que enfrentan los sistemas educativos. Se exploran temas como la profesionalización docente, la equidad de género, la diversidad cultural, la participación del poder legislativo en la agenda educativa y la necesidad de avanzar hacia modelos de gobernanza más inclusivos. Todo ello en coherencia con los principios que promovemos desde la OEI: una educación entendida como derecho, como bien público y como motor de transformación social y que se traduzca en políticas públicas reales y no ser perpetúen mediante retóricas vacías de compromiso.

La segunda línea que estructura este volumen nos lleva al corazón de la acción educativa: la práctica pedagógica y el desarrollo profesional de los docentes. En estas páginas se presentan experiencias concretas de innovación educativa que combinan saberes locales, enfoques interdisciplinarios y una mirada renovada sobre el rol del maestro y la maestra. Se habla de arte y sostenibilidad en la formación inicial, de comunidades de aprendizaje transnacionales, de bienestar emocional en el aula, y de metodologías activas que buscan hacer del aprendizaje una experiencia significativa. Estas propuestas no solo enriquecen el debate académico, sino que reflejan una convicción que compartimos plenamente: la transformación educativa comienza en la relación entre quien enseña y quien aprende.

El tercer gran eje de este libro se adentra en uno de los temas más decisivos de nuestro tiempo: la irrupción de las tecnologías digitales en los procesos educativos. La inteligencia artificial, la evaluación digital, el uso de datos educativos y la alfabetización tecnológica son abordados aquí con profundidad, sentido crítico y visión de futuro. Porque si bien las tecnologías abren enormes oportunidades, también plantean interrogantes éticos, desafíos de equidad y la necesidad de garantizar que el desarrollo digital no profundice las brechas, sino que contribuya a cerrarlas. Desde la OEI, venimos trabajando en esta dirección con programas regionales centrados en la transformación digital, el desarrollo de competencias y el acceso equitativo a la innovación tecnológica.

Pero más allá de los temas específicos, lo que hace de esta obra un aporte tan significativo es el modo en que se conecta con las prioridades compartidas de nuestra comunidad iberoamericana. En sus páginas resuenan los principios que orientan la cooperación que promovemos desde la OEI: la calidad como derecho, la equidad como condición, y la inclusión como horizonte. Cada capítulo, cada experiencia aquí narrada, da cuenta de una región que, a pesar de sus diferencias, comparte un mismo anhelo: que la educación sea una herramienta real de emancipación, desarrollo y justicia.

Este libro no busca ofrecer respuestas definitivas, sino abrir caminos. Invitamos a quienes lo lean a sumarse a esta conversación colectiva. A dejarse interpelar por las preguntas que plantea, a inspirarse en las prácticas que documenta, y a construir, desde sus propias realidades, nuevas formas de educar, aprender y transformar.

Desde la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, celebramos esta publicación como un testimonio del pensamiento vivo, comprometido y diverso que caracteriza a nuestra región. Y lo

hacemos con la certeza de que obras como esta no solo enriquecen el debate académico, sino que fortalecen la base sobre la cual construiremos la educación que Iberoamérica necesita y merece.

Mi reconocimiento a las autoras y autores que con sus aportes hacen posible este volumen, a Mario Martín Bris, cuyo compromiso y liderazgo han sido esenciales en la coordinación de esta iniciativa, y al EIDE, que con su impulso renovador se ha consolidado como un espacio de referencia para pensar y transformar la educación iberoamericana.

Mariano Jabonero Blanco

Secretario General

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

PRESENTACIÓN

La obra que hoy ponemos en manos de la comunidad académica y educativa iberoamericana nace de una convicción profunda y compartida: la educación es, hoy más que nunca, el motor imprescindible para avanzar hacia una región más justa, inclusiva y preparada para enfrentar los retos del siglo XXI. En este tiempo de profundas transformaciones —tecnológicas, sociales, ambientales y culturales—, repensar colectivamente los sentidos, las prácticas y las políticas educativas se vuelve una tarea tan urgente como ineludible.

“La educación iberoamericana en transformación: prácticas inclusivas, políticas públicas y tecnologías” no es solo el título de este volumen, sino también una declaración de principios y una invitación al diálogo. En sus páginas se reúnen trabajos de investigadores, docentes, profesionales y académicos de toda Iberoamérica, que desde sus respectivos contextos y realidades han querido contribuir a un pensamiento educativo comprometido con el cambio, anclado en la experiencia y abierto a la innovación.

Este libro es, por tanto, una obra colectiva en el sentido más profundo del término: no solo por la diversidad de autorías que la componen, sino por la voluntad explícita de construir conocimiento en red, de entrelazar miradas, disciplinas y niveles educativos, y de generar un espacio común para pensar la educación desde una perspectiva regional, plural y transformadora.

La obra se organiza en torno a tres grandes núcleos temáticos, que reflejan tanto las preocupaciones actuales de nuestras comunidades educativas como las líneas prioritarias de cooperación en el ámbito iberoamericano.

En primer lugar, los capítulos agrupados bajo el eje de las políticas públicas y la gestión educativa nos invitan a reflexionar críticamente sobre los marcos institucionales, normativos y culturales que orientan —y muchas veces condicionan— los sistemas educativos. Se abordan aquí temas como el derecho a la educación, la equidad en el acceso y la permanencia, el papel de los poderes públicos, las desigualdades estructurales por razón de género o etnia, y los desafíos de gobernanza en contextos de creciente complejidad social y tecnológica. Los autores proponen, además, líneas de acción concretas que apuntan a la construcción de políticas más inclusivas, participativas y eficaces, en sintonía con las metas de desarrollo sostenible y los compromisos multilaterales asumidos por nuestros países.

Una segunda sección de la obra está dedicada a las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional docente, entendidos como ejes fundamentales para la transformación educativa. Desde experiencias en la formación inicial hasta procesos de acompañamiento en la práctica reflexiva, los capítulos de esta sección exploran múltiples formas de innovar en el aula, de fortalecer el rol del docente como agente de cambio y de promover una pedagogía situada, inclusiva y comprometida con la diversidad. Se rescatan aquí experiencias inspiradoras —muchas de ellas surgidas en contextos desafiantes— que demuestran que el cambio educativo es posible cuando se parte del reconocimiento del otro, del diálogo intercultural y de la renovación constante del sentido de enseñar.

Finalmente, el tercer eje aborda un campo de creciente relevancia: la tecnología y la transformación digital en la educación. En estos capítulos se analizan las oportunidades y tensiones que trae consigo la incorporación de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, las plataformas digitales de evaluación o los entornos virtuales de aprendizaje. Lejos de caer en un entusiasmo ingenuo o en un rechazo conservador, los autores y autoras plantean una mirada crítica y situada sobre cómo las tecnologías pueden —y deben— ser herramientas al servicio de la equidad, la calidad y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata, en definitiva, de repensar lo digital desde una perspectiva ética, inclusiva y pedagógicamente fundamentada.

Este libro es también fruto de un trabajo editorial colectivo y riguroso. Cada capítulo ha sido evaluado y acompañado por el Comité Científico que nos honra integrar, conformado por destacadas y destacados investigadores de toda Iberoamérica. Agradecemos sinceramente a quienes han confiado sus investigaciones y reflexiones a este proyecto editorial, así como a quienes han contribuido con su mirada crítica, su tiempo y su experiencia al proceso de revisión y edición. Como editores, nos sentimos profundamente agradecidos y comprometidos. Este volumen no pretende ofrecer respuestas cerradas, sino abrir espacios de pensamiento, generar nuevas preguntas y, sobre todo, alimentar el debate sobre el futuro de la educación en Iberoamérica desde una perspectiva cooperativa, académica y humanista.

Deseamos que esta obra sea leída, comentada, discutida y utilizada tanto en los espacios universitarios como en los centros escolares, en las instituciones públicas como en los entornos de formación continua. Que sea un aporte significativo a los procesos de transformación que nuestras comunidades educativas están llevando adelante, y que sirva para reforzar el tejido de cooperación que une a nuestras instituciones y a nuestros pueblos. Porque si algo

nos enseña este libro, es que la transformación educativa no es una tarea solitaria ni individual, sino una construcción colectiva que se nutre del encuentro, del diálogo y del compromiso compartido.

Coordinadores

Mario Martín Bris

Universidad de Alcalá, España

Juan Pablo Catalán Cueto

Universidad Andrés Bello, Chile

CAPÍTULO 1
**Transformación Educativa y Equidad
Social en Iberoamérica**

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA FRENTE A LA VIOLENCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF EARLY CHILDHOOD AND ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE FACE OF SEXUAL VIOLENCE AGAINST CHILDREN AND ADOLESCENTS

Andreza Marques de Castro Leão

Livre docente em Educação Sexual – Departamento de Psicologia da Educação – FCLAr - UNESP

<https://orcid.org/0000-0002-5037-4882>

Josué Aparecido Alves Pinto Júnior

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual – FCLAr – UNESP

<https://orcid.org/0009-0004-3220-5876>

RESUMEN

La violencia infantojuvenil es un fenómeno persistente y alarmante que exige la articulación de estrategias eficaces de prevención. Considerando el anterior, el presente estudio, un breve recorte de una tesis de libre-docencia, objetivada en conocer la opinión manifiesta de los docentes de educación infantil y de la primaria acerca de los aspectos relacionados a este fenómeno, con énfasis en la formación docente en educación sexual y sus prácticas pedagógicas. La investigación de naturaleza analítica y descriptiva, tuvo como participantes 100 profesores vinculados a los Programas de Post-Graduación en Educación Sexual y en Educación Escolar de la Universidad Estadual Paulista, campus de Araraquara, Brasil. Fue utilizado el análisis categorial de Bardin como técnica metodológica para la interpretación de los datos. Los resultados revelaron que la mayoría de los participantes no tuvieron acceso a la formación en educación sexual, bien como cuanto a violencia sexual a lo largo de su trayectoria profesional. Tanto en la formación inicial cuanto en la continua. Esa ausencia de preparo impacta en la práctica pedagógica, resultando en inseguridad, omisión y resistencia frente las situaciones que demandan abordajes cualificadas sobre esta temática.

PALABRAS CLAVES

Formación de docentes, Valencia Sexual Infantojuvenil, Prevención, Prácticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Child and youth violence remains a persistent and alarming phenomenon, requiring the development and implementation of effective prevention strategies. In this context, the present study, an excerpt from a thesis for the title of "*livre-docente*", aims to explore the perspectives of early childhood and primary school teachers regarding issues related to this phenomenon, with particular emphasis on teacher education in the field of sexual education and its implications for pedagogical practice. This analytical and descriptive research involved 100 educators affiliated with graduate programs in Sexual Education and School Education at São Paulo State University (UNESP), Araraquara campus, Brazil. Data were interpreted using Bardin's categorical content analysis. Findings indicate that the majority of participants had not received formal training in sexual education or in addressing sexual violence at any point in their professional development, whether during initial teacher education or through continuing education. This lack of preparation significantly impacts pedagogical practice, often resulting in insecurity, omission, and resistance when educators are faced with situations that demand qualified and sensitive approaches to the subject.

KEYWORDS

Teacher training, Child and Adolescent Sexual Valencia, Prevention, Pedagogical Practices.

INTRODUCCIÓN

Un tema poco abarcado en el ámbito escolar es en cuanto a la sexualidad y la educación sexual. La problematización de estos temas es un reto, ya que toca temáticas como las representaciones, sentimientos y contradicciones arraigadas en los discursos religiosos, científicos, jurídicos, pedagógicos, mediáticos y del censo común (Felipe, 2007).

De acuerdo a Leão (2009, p. 286), la sexualidad es un aspecto intrínsecamente humano, una manifestación ontológica que se expresa en todas las fases de la vida y se presenta desde temprana edad, no obstante, en las distintas instancias sociales, incluyendo la escuela, existe secretismo cuanto a este tema, como si fuera algo maléfico e innecesario de ser abarcado, denunciando que se impera en estas instancias "el silencio acerca del tema de la sexualidad, indisposición para su discusión, como si fuera perjudicial someterlo a debate".

La sexualidad es una fuerza viva que se expresa por medios de los afectos, siendo la manera de descubrirse y descubrir al otro, se manifiesta en distintas formas, transformándose al largo de los años, comprendiendo una serie de

procesos psicológicos, físicos y sociales de sensaciones, sentimientos, afectos, contacto, entre otros (Maria; Ribeiro, 2011).

Según los autores explican, la sexualidad abarca aspectos biológicos, fisiológicos, sociales, culturales, políticos, entre otros, siendo un concepto amplio y histórico, expresándose en cada ser humano de modo particular, en su subjetividad y en el colectivo a través de los padrones sociales que son aprendidos.

Con respecto a los niños rige la idea equivocada de que es asexual, puro e inocente y necesita de protección contra temas polémicos como es el caso de este. Prevalece, como apunta Leão (2009) el temor de contribuirse para la pérdida de la inocencia del niño y de despertar un comportamiento sexual precoz al hablarse del asunto. Existe una idealización de la inocencia infantil en la sociedad (Saffioti, 1989)

Sanderson (2005) esclarece que los niños son seres sexuales, no obstante, su comprensión cuanto a la sexualidad es distinta de los adultos, y el desarrollo sexual de ellas es caracterizado por la curiosidad y por la exploración corporal la cual es espontánea, divertida y consensual siendo dirigida para sí misma o para otros niños. Siendo esporádico, generalmente relacionados a otros intereses de ellos.

Spaziani y Maia (2015) advierten que el discurso que tiene como presupuesto esta concepción de que ser un niño dificulta el dialogo del profesor con ellos acerca de este tema, teniendo como argumento, que el niño nada tiene que decir, escuchar o saber acerca de lo mismo. Es necesario subrayar que la visión de niños y adolescentes, como seres puros e ingenuos no auxilia en el combate a la violencia sexual, por lo tanto, es válido recordar que el deseo sexual es inherente a la especie humana (Santos; Ippolito, 2011).

La sexualidad infantil es distinta de la sexualidad de los adultos, el foco recae más sobre la descubierta del cuerpo en sí, mientras que la sexualidad adulta es en la zona genital, con la posibilidad de procreación. Los niños aprenden sobre sus cuerpos y de los demás por medio de la observación y de las exploraciones espontáneas, esporádicas y consensuales, diferentemente de la situación de violencia en la cual rige una actividad exploradora, forzada y conducida por medio de la manipulación generalmente corporal y de amenazas (Sanderson, 2005)

Los niños, como em otras fases de la vida, están en el periodo en el cual la sexualidad está presente, no siendo un aspecto en el cual se pueda disociarse, siendo común la curiosidad y las dudas sobre este tema, por ejemplo, acerca de su cuerpo. Todavía, las acciones de los adultos pretenden mantenerlas distantes de

discusiones acerca el mismo intentando contener esta curiosidad basados en el discurso que manifiestan que el objetivo es el de no instigar un interés precoz, de “protegerlas” (Leño, 2009, p. 61). Estas acciones culminan en un perjuicio a los niños, ya que no es posible extinguir la curiosidad, “[...] dichas acciones no logran contener la curiosidad infantil, una característica habitual y saludable que ella presenta, por medio de estas ellos exploran y aprenden acerca del mundo y del medio donde viven”.

Además, también no consiguen mitigar sus dudas, las alejando de la discusión de esta temática, eso sí es perjudicial, teniendo en vista que la deja vulnerable ante estas acciones sospechosas de los adultos que se aprovechan de esta “inocencia” para victimizar. Como expone Sanderson (2005), no conversar con el niño sobre sexualidad y violencia hace con que se quede desprotegida y eso culmina colaborando con que otros adultos controlen este conocimiento, es decir, se aprovechan de la desinformación, dejándolas en una situación de vulnerabilidad, pudiendo ser coaccionada a sufrir violencia.

La familia es, para los niños, su primera grande experiencia de afecto y es en este espacio donde ella empieza a desarrollarse social y emocionalmente, aprendiendo los valores que servirán de guía para relacionarse con el mundo, inclusive en el ámbito sexual (Silva, 2016|).

Así siendo, es pertinente que los niños tengan en el ámbito escolar el espacio accesible y acogedor para el aprendizaje de los distintos aspectos de la sexualidad y que sean debidamente informadas, dentro de su nivel cognitivo, y que puedan, dentro de lo posible, manifestar sus dudas e indagar sin represalias (Leño, 2009).

Sin embargo, persiste la idea inadecuada en la escuela de que abordar esta temática con este público está incentivando la sexualidad, siendo algo precoz y, por este motivo, tema superfluo o pernicioso a ser tratado (Leño, 2009). Cuanto a precocidad, Beuter (2010) alerta que lo que se produce, a partir de las constataciones de la violencia sexual, es la precocidad del ejercicio de la sexualidad, siendo esta sí, una violación al desarrollo infantil y negación de los derechos de los niños.

El Guía Escolar de la red de protección a la infancia afirma que “la sexualidad, tanto como derecho, cuanto, como conocimiento, es una aliada formidable para la prevención del abuso y de la exploración sexual” (Santos; Ippolito, 2011, p. 17). Estudios apuntan que los niños bien informados acerca de esta temática son menos vulnerables que los niños desinformados, ya que estos pueden fácilmente ser coaccionados, en cuanto que los niños informados tienen la capacidad de reconocer

el comportamiento inadecuado o sospechoso (Spaziani; Maia, 2015). Además, si se les otorga la libertad o un espacio acogedor para hablar de la sexualidad “se sentirá libre para exponer posibles ocurridos de abuso sexual” (Leão, 2009, p. 294)

Los estudios científicos apuntan que niños expuestos a una educación de prevención presentan mayores conocimientos acerca de la violencia sexual, teniendo mayores posibilidades de relatar estrategias de autoprotección y de revelar posible victimización (Walsh; Zwi; Woolfenden; Shlonsky, 2015).

Además, niños, niñas y adolescentes que no tienen acceso a la educación sexual están sujetos a recibir informaciones incorrectas, distorsionadas y envenenadas por parte de los medios de comunicación y de sus pares, en cuanto que, los que tienen acceso son menos susceptibles a la violencia sexual y aprenden que su cuerpo les pertenece, a cómo cuidarse y como solicitar ayuda cuando necesiten (Santos; Ippolito, 2011). Así, la educación sexual es un factor de protección en respecto a prevención de la violencia sexual, siendo necesario, por lo tanto, profesores informados para poder implementarla.

Finkelhor *et al.* (2015) presentan que la exposición de los niños a comportamientos violentos es perjudicial a su formación y puede resultar en un factor de riesgo para victimización futura. Para los autores, programas cuya estrategia de intervención sea basada en la intervención escolar son efectivos, debiendo centrarse en temáticas afiladas a las violencias, tales como *bullying*, conflictos interpersonales y violencia sexual.

Considerando lo anteriormente mencionado, el presente estudio, un recorte de una tesis de libre docencia, se objetivó conocer la opinión manifiesta de profesores de educación infantil y de primaria del interior del estado de São Paulo sobre de los aspectos inherentes a violencia sexual infantil, entre estos, acerca de la educación sexual y la práctica pedagógica.

METODOLOGÍA

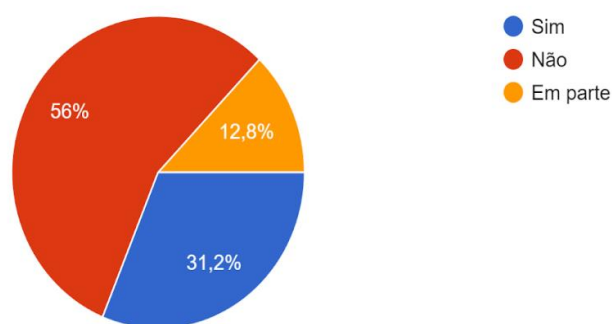
Esta investigación es de carácter mixta, descriptiva analítica e interpretativa que empleó para análisis de los datos categorial de Bardin (2016). Se incluyeron, como participantes, profesionales que actúan en la educación infantil y primaria, más precisamente, profesores que, durante la colecta de datos, actuaban en cuanto discentes de los programas de Post-Graduación en Educación Sexual (PPGES) y Educación Escolar (PPGEE) de la Facultad de Ciencias y Letras (FCL), UNESP, campus de Araraquara.

La muestra fue por conveniencia, es decir, población accesible y dispuesta a participar de la investigación, totalizando 100 profesionales de la educación que participaron.

RESULTADOS

Una de las cuestiones investigadas en el presente estudio fue cuanto a la práctica pedagógica de los profesores. Con esta intención, los participantes fueron cuestionados si, en su practicas pedagógica después de la graduación, tuvieron acceso a formación en educación sexual. Los resultados obtenidos en esta cuestión son apreciados en el Gráfico 1.

Gráfico 1 – Formación em educação sexual em a prática pedagógica



Fuente: Elaborado por la autora.

En el Grafico 1 se pude observar que la mayoría de los respondientes afirmaron que no tuvieron formación en educación sexual en su práctica pedagógica, 12,8%, afirmaron que en parte, en cuanto que 31,2% dijeron que sí. Es decir, tanto en la formación inicial, cuanto en la continua no tuvieron una profundización técnica acerca de esta temática.

Este hallazgo va en dirección con la literatura científica, que la práctica pedagógica no contribuye con formación en la educación sexual (Leão, 2012; 2022). Algo que no es difícil de percibir, considerando que el ambiente escolar generalmente no es receptivo, tampoco apoya el trabajo de la educación sexual, aunque pueda contribuir para la prevención primaria de la violencia sexual infantojuvenil.

De acuerdo con Lima (2013), el trabajo de educación sexual es una manera de prevenir la violencia sexual. Aunque existan restricciones en el alcance de la sexualidad, visto que para realizar la prevención es necesario discutirse acerca de este asunto, todavía, muchos profesionales de la educación no están preparados para este trabajo, tanto en lo que permea a la sexualidad, cuanto a violencia. Eso muestra que la práctica pedagógica no da la oportunidad a estos profesionales esta formación.

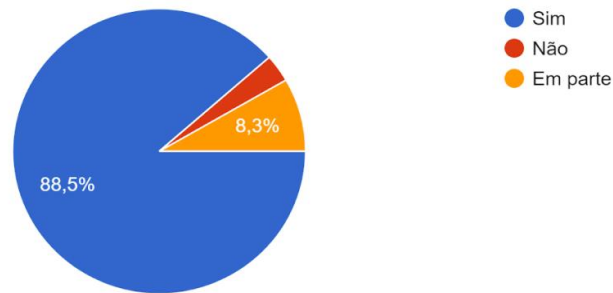
Así, se tiene una situación en el círculo en el cual la formación inicial no ha contribuido en esta formación, siendo que la formación continua, en la práctica de lo cotidiano, eso también no ocurre, dejando al profesional de la educación sin una formación específica en esta área. Es necesario, por lo tanto, revertirse la situación cíclica en prol. de una mejor formación del profesional de la educación, sobre todo pensando en la implementación de propuestas de educación sexual en las escuelas.

Leão y Muzelli (2018) disertan que la falta de formación de este tema durante la graduación trae reflejos evidentes en la actuación profesional en virtud de la dificultad de esta formación en la graduación visando posibilitar que el profesional en educación sea instrumentalizado para saber cómo tratar de estos temas en el ámbito escolar, incluyendo, la violencia sexual (Leão, 2024).

La formación cuanto a la sexualidad implica en la búsqueda por el conocimiento en educación sexual, a modo de posibilitar el dominio teórico y el perfeccionamiento en esta área de manera contribuir en dirección de nuevas intervenciones frente a violencia sexual (Gagliotto; Vagliati, 2014). En el ámbito de estas intervenciones es imperiosa la perspectiva preventiva, que puede ocurrir por medio del trabajo de educación sexual, que se voltea a discutir con los estudiantes los temas referentes a sexualidad y de violencia sexual (Leão, 2024).

Prosiguiendo, los participantes fueron indagados si consideran que esta formación sería importante a la práctica pedagógica en el ámbito escolar. Los resultados de esta pregunta se aprecian en el Gráfico 2

Gráfico 2 – Importancia de la formación de la práctica pedagógica



Fuente: Elaborado por la autora.

Conforme es posible apreciarse en el Gráfico 2, casi la totalidad de los participantes, es decir, 88,5%, consideran que sí, que es importante, mientras que 8,3% dijeron en parte y solamente 3,2% puntuaron que no sería importante. Esto es, los profesionales de la educación perciben la importancia de tener formación en educación sexual en la práctica pedagógica.

Hipotetizase que notan esta relevancia debida a la incidencia de acontecimientos de carácter sexual en el cotidiano escolar en que necesitan saberes, destrezas y estrategias para lidiar con los mismos y abordarlos son exigidos.

Como afirma Leão (2009), la ausencia de una formación específica acaba incidiendo para que muchos profesionales de educación se sientan inseguros y aprensivos para involucrarse en el trabajo de educación sexual, siendo que es necesario por lo tanto una base sólida, y este aspecto debe contribuir para apuntaren la relevancia de tener una formación. Para Lima (2013), la inexperiencia desencadenada por el poco conocimiento acerca de la violencia sexual, la incomodidad de lidiar con este asunto y aliado al miedo de involucrarse en situaciones de violencia sexual, por considerar arriesgado y peligroso, acaba provocando la omisión del profesor.

Santos e Ippolito (2011) expresan que el preparo traería más seguridad a los profesionales que actúan con niños, niñas y adolescentes, y contribuiría de forma eficaz para la interrupción del ciclo de violencia, disminuyendo sus costos que son altísimos tanto las víctimas, cuanto para la sociedad.

Visando conocer la opinión de ellos, fueron indagados por qué consideran importante esta formación. Se percibe en los testimonios que según los participantes esta relevancia adviene de que son educadores, siendo necesario, debida a función que se desempeñan y de las demandas que los alumnos traen, tiene el debido preparo, visando que puedan orientarlos, teniendo el conocimiento científico para tanto. Por lo tanto, la categoría de esta pregunta es el *preparo*, siendo considerado algo necesario en esta área, haya visto que e “una temática actual y que no está recibiendo un tratamiento necesario”, conforme mencionado por uno de los participantes (P76). Además, cabe el resalvo que “todos los educadores deben tener una formación integral para trabajar con sus alumnos” – P87, que significa que la “educación sexual debería ser parte del currículo, tanto de formación de profesores, cuanto en la práctica en clases” – P92, como ya enfatizado en el presente estudio.

Según los respondientes, “Una formación sólida es extremadamente benéfico a la actuación profesional, en todas las áreas, incluyendo en el campo de la educación sexual” – P26; “Si soy una educadora necesito estar apta para estos desafíos” – P31; “Para tener embasamiento, preparo” – P33; “Es importante todos los docentes esa formación” – P36; “Porque para hablar sobre la temática, necesitamos estar preparados” – P44; “Mejor preparada para este abordaje” – P61; “Para tener dominio del contenido” – P67; “Porque para abordar esta temática en clases existe la necesidad de conocimiento científico por parte del docente” – P73; “Es necesario formar y preparar el docente, para que sepa cómo lidiar con las situaciones que puedan presentar y también informar y orientar” – P77; “Para estarnos más preparados para esas cuestiones” – P99.

Tan solo un participante se ha posicionado en contra, diciendo que no está de acuerdo con esta importancia, ya que, en su opinión, es competencia de la familia. “*La educación sexual debe ser dada en la casa por la familia. No es temática que la escuela deba interferir*” – P100.

Esta habla traduce la voz del ala conservadora de la sociedad, contrario a la propuesta de la educación sexual en la escuela, por cuanto su alcance es percibido, de manera equivocada por esta, como algo que visa instruir los estudiantes en lo que toca las prácticas y conductas sexuales libertinas y doctrinadoras. Por este motivo, la justificativa de que le compete a la familia este papel, desconsiderándose así, el importante papel en lo que respecta el abordaje de a educación sexual formal por la escuela.

De hecho, la familia y la escuela son corresponsables por la educación sexual del individuo, cada instancia con su especificidad y particularidad. En cuanto

cabe a la familia la transmisión de sus principios, saberes y valores morales, a la escuela, por su vez, debe suministrar a las personas la formación científica e instigar la reflexión acerca de la sexualidad.

La investigación de autoría de Leão, Vicente y Gianconetti (2023) de naturaleza mixta, analítica y descriptiva, tuvo por objetivo conocer la opinión de 59 padres/familias de una escuela de educación infantil, localizada en el interior del estado de São Paulo/Brasil, sobre el trabajo de la educación sexual en el ámbito escolar. Los hallazgos de este estudio apuntaron que muchas familias temen abordar temas relacionados a la sexualidad con sus hijos, en virtud del miedo de venir a afectar sus valores y principios.

En el análisis de los autores, las familias demuestran no tener conocimiento sobre que es de hecho, esta educación, tampoco comprenden la relevancia de su acceso a los niños y adolescentes, y aún así presentan indisposiciones. Evidencian que los resultados de la ausencia de la educación sexual son notorios, trayendo agravas a los estudiantes, que no tienen la oportunidad de acceder a la discusión extensa sobre temáticas asociadas a sexualidad, quedando a merced del conocimiento del censo común, que consideran perjudicial y arriesgado.

Con lo expuesto anteriormente, la escuela es apuntada como el local ideal para el trabajo de educación sexual y, en este marco, para la prevención de la violencia sexual infantojuvenil. Cumple recordar que la escuela en cuanto instancia social, y el profesional que allá actúa, no pueden ser responsabilizadas por soluciones necesarias en relación a la violencia intrafamiliar. Existe una responsabilidad compartida entre escuela y familia, y, por esta razón, es importante que ambas las instancias se integren y se impliquen en lo que se refiere al proceso de protección de los niños y adolescentes y en la prevención de esta violencia (Pereira; Conceição; Borges, 2017).

Según Sanderson (2005), es imperativo que exista una sinergia entre la familia y la escuela con mensajes de seguridad sobre los peligros de la violencia sexual infantojuvenil. Leão y Muzzeti (2018) exponen que la escuela, junto con la familia y la comunidad en general, son instancias sociales de extrema relevancia para el enfrentamiento la violencia sexual. Con todo, la escuela es señalada como el lugar más adecuado para ello, dado que la familia, que debería ser el locus de protección de los niños y adolescentes, por veces, es donde incide la violencia (Leão, 2020),

Es válido observar que la escuela no sustituye y tampoco compite con la familia, pero puede contribuir para una visión diferenciada cuanto los diferentes

temas, siendo el caso de la sexualidad, sin imponer, por ejemplo, valores o principios (Leão, 2022). Por lo tanto, los temores de que la extensión de esta temática por la escuela, tiene por intento proclamar conductas consideraras equivocadas es incoherente, teniendo en vista que, el papel no es el de dictar conductas ni tampoco lidiar con lo que se pueda considerar adecuado, pero si, instigar la reflexión para que los estudiantes tengan acceso al conocimiento científico de la sexualidad y, a partir de eso, puedan posicionarse de manera consciente y coherente en la sociedad.

Pensando en la prevención y en el combate de la violencia sexual a la cual ocurre generalmente en el ámbito familiar, las escuelas pueden ser espacios propicios de protección de los niños y adolescentes. El Estatuto del Niño y Adolescente (ECA) apunta la escuela en cuanto una de las instituciones sociales más importantes visando la implementación de medidas protectoras volteadas a este público (Brasil, 1990)

Como destacan Pereira, Conceição y Borges (2017), la escuela es una de las instituciones promotoras de protección integral en el contexto de violencia intrafamiliar, siendo que tanto esta, como las familias, son espacios importantes para el establecimiento de acciones preventivas cuanto a esta violencia. Agregan las autoras que las cuestiones relativas a este tema adentran la escuela, aunque no se tenga respaldo institucional y elementos de protección para la propia escuela.

Teniendo en vista lo anteriormente mencionado, la escuela puede ser un local privilegiado de atención a los niños y adolescentes, debiendo asumir el papel de protagonista en la prevención de violencia sexual (Santos; Ippolio, 2009). Por lo tanto, se debe comprometer con la garantía de derechos, siendo crucial el apoyo y la adhesión de los docentes cuanto a la identificación y denuncia de la violencia sexual (Lima, 2013).

Conforme apuntan Brino y Williams (2003), en una investigación por estudiosos en este tema, 44% de los casos relativos a esta violencia, el profesor era la primera persona a saberlo, lo que destaca la relevante tarea que presenta en las denuncias de ocurrencia, principalmente porque en muchos casos es el primero que puede auxiliar el niño o el adolescente, visando contribuir para extinguir la violencia de la cual son víctimas.

Con el ECA (Brasil, 1990) la actuación de estos profesionales junto a los niños y adolescentes víctimas de la violencia se convirtió en una obligación legal, siendo que en el artículo 245 de este estatuto, refiere que a este profesional, como los demás profesionales que actúan con niños y adolescentes, tienen el deber de

comunicar las autoridades competentes, los casos de sospecha o confirmados de malos tratos involucrando este público, siendo que la omisión de este hecho será punida por la ley mediante el pago de multas.

el guía de referencias (Santo; Ippolito, 2009) refiere que muchos de estos profesionales no efectúan la notificación a las autoridades competentes las sospechas u ocurrencias de esta violencia, debido a algunos aspectos, siendo estos: resistencia psicológica y emocional que presentan para lidiar con este tema; la falta de percepción de las situaciones relativas a esta violencia y de cómo proceder delante de las mismas; falta de tiempo, y miedo de involucrarse en complicaciones con las familias de los niños, entre otros. Así, se percibe que les falta preparo y destreza para saber cómo actuar delante de estas temáticas.

Como enfatizan Gagliotto y Vagliati (2014) el hecho de que, muchos docentes no son presentado, en la formación inicial o la continua, la educación sexual dificulta el trabajo de prevención e identificación de las víctimas de esta violencia. Dificulta, a mismo modo, la actuación en lo que se refiere la notificación de estos casos a las autoridades competentes (Leão, 2022).

Según Lima (2013) el no saber lidiar con esta situación en lo que se refiere a la falta de perspicacias acerca de los procedimientos necesarios a adoptarse, juntamente al modo como la violencia es confrontada, aliado al miedo de involucrarse con este asunto, le da curso a la omisión, al romper su manifestación.

A pesar de ello, una postura de silencio y omisión ante esta agresión significa consentir que el niño y/o adolescente permanezca como víctima de la violencia, y que el agresor, a su vez, persista en hacer más y más víctimas, lo cual es inconcebible, dado que subyace la responsabilidad del profesional de la educación en auxiliarlos, de modo que se evite la victimización (Leão, 2022)

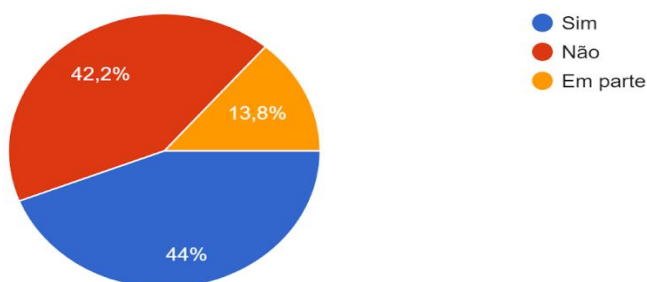
tratándose de la violencia, es necesario informar a las personas la necesidad de realizar la denuncia, una vez que la omisión es un delito. Sin dejar de considerar que esto representa un desafío para los diversos sectores profesionales y para la sociedad en su conjunto, ya que, además de la necesidad de ser discutido, debe ser un fenómeno debidamente erradicado (Vicente, Santos, Leão, 2021). Los autores complementan que es necesario que este tema sea analizado pensando, sobre todo, en la elaboración de estrategias preventivas.

Por lo tanto, se destaca la necesidad de formación en la práctica pedagógica, siendo esta práctica un locus de perfeccionamiento y mejor formativa,

dado que la formación docente sobre esta temática es una demanda social planteada al ámbito escolar.

Continuando con el análisis de la práctica pedagógica de los participantes, se les preguntó si tuvieron acceso a la discusión sobre la violencia sexual infantojuvenil, ya sea en cursos, conferencias o mediante otros medios. Los resultados de esta pregunta se presentan en el Gráfico 3.

Gráfico 3 – Formación en violencia sexual en la práctica pedagógica



Fuente: Elaborado por la autora.

El Gráfico 3 muestra que el 44% de los participantes declararon haber recibido esta formación, mientras que el 13,8% refirieron haberla recibido en parte y, el 42,2% afirmaron no recibir esta formación. Es decir, la diferencia de lo señalado respecto a la educación sexual, un porcentaje considerable de los encuestados menciona haber recibido formación sobre esta temática en la práctica pedagógica, lo cual puede ser debido a la incidencia de casos de violencia sexual en la escuela, evidenciando una mayor atención a este tema.

Aun así, pensando en acciones de prevención de esta violencia, lo ideal sería que la educación sexual fuera considerada también importante para la práctica docente, ya que es un medio para trabajar numerosos temas con los/as estudiantes, entre ellos, la violencia sexual.

El 42,2% mencionó que no recibieron esta formación. Leão (2022) señala que la mayor parte de los docentes no recibió información sobre este tema en la formación inicial, así como tampoco en cursos de formación continua.

A la luz de estos datos, evidencian la realidad de la falta de formación inicial o continua en la práctica y en el servicio en relación a este asunto. Este dato es

preocupante, puesto que para saber cómo manejar la violencia pensando en su prevención, detección y notificación de los casos, es necesario el debido preparo del profesional.

Como afirman Gagliotto y Vagliati (2014), muchos profesionales, debido a la falta de preparación para lidiar con situaciones relacionadas a la violencia, ya sean en casos sospechosos o confirmados, dejan de hacer la notificación. Este aspecto resalta la relevancia de la formación del docente, ya que es necesario que tenga la sensibilidad aguda para saber detectar las señales de la violencia teniendo también, el conocimiento científico para desarrollar la habilidad de abordar esta temática con la propiedad necesaria, desprovista del saber del sentido común.

Al tratar sobre esta formación, Pereira, Conceição y Borges (2017) señalan que es fundamental, siendo la forma de viabilizar la adquisición de instrumentos teóricos y prácticos para que este profesional sepa manejar mejor la realidad de la violencia sexual sin naturalizarla ni banalizarla.

En los hallazgos de su investigación, Leão (2022) menciona que la coordinación de la escuela difícilmente orienta a sus profesionales sobre cómo manejar los casos de violencia sexual.

Ante esto, es necesario que la escuela, en este caso, la coordinación y la gestión escolar, promueva la capacitación de los docentes, teniendo así profesionales debidamente calificados para tratar esta violencia en el espacio escolar, así como, que puedan desarrollar la sensibilidad afinada para acoger y crear vínculos con los niños víctimas de esta violencia (Lima, 2013), ya que ellos necesitan ayuda y apoyo para romper el ciclo de violencia en el que están cautivos.

En fin, como señala Leão (2024), urge alertar a la comunidad académica y escolar sobre la necesidad de la formación docente, de manera que se viabilice una práctica pedagógica diferenciada, alineada con los derechos humanos, en la que la educación sexual sea vista como un derecho, sin dejar de considerar su gran potencial desde la perspectiva preventiva de la violencia sexual infantojuvenil.

En suma, las estrategias orientadas a la prevención de esta violencia pueden ser implementadas por la escuela, a través del trabajo de educación sexual, trayendo a la discusión cuestiones relativas a la sexualidad y género (Spaziani, 2017). Esta reflexión, según la investigadora, apunta a la prevención a corto plazo para enseñar la autoprotección a niños y adolescentes, discutiendo sobre consentimiento, así como a largo plazo con el objetivo de alterar las prácticas culturales que promueven la violencia sexual infantojuvenil.

CONCLUSIONES

Hablar de la prevención de la violencia sexual infantojuvenil es algo relevante y urgente, esto porque las estadísticas indican que, a pesar de numerosas campañas educativas dirigidas a tematizar este asunto, la incidencia de esta agresión persiste causando numerosas víctimas. Pensar en esta prevención trayendo su discusión al contexto escolar se debe a que la escuela es una de las instancias responsables del enfrentamiento de este fenómeno. De hecho, es una institución que abarca numerosos niños y adolescentes susceptibles a sufrir este tipo de violencia.

aunque la escuela sea una instancia importante y estratégica para este trabajo, no existe, en general, una cultura escolar enfocada en la prevención, ni compromiso o iniciativas dirigidas a ello. Estos aspectos son probables factores que contribuyen a aumentar la extrañeza y el desconcierto de la comunidad escolar. La falta de visibilidad de acciones de prevención, así como la no implicación directa de sus resultados, pueden ser factores que contribuyen a que esta cultura no exista.

La prevención implica abordar con los estudiantes las temáticas de la sexualidad y la violencia sexual a través del programa de educación sexual, pudiendo este programa, contribuir para que aprendan conceptos importantes de autoprotección, como corporeidad, autoestima, relaciones de género, derechos humanos, así como sobre la violencia sexual, a modo que sepan de la existencia de este fenómeno y cómo comportarse si perciben que están siendo víctimas de esta agresión o, también, como cuidar a sus compañeros.

Mismo que los profesionales de la escuela presentan una formación incipiente acerca de la violencia sexual, perciben la posibilidad de tratar este asunto dentro del programa de educación sexual. En realidad, la prevención primaria pasa por considerar la sexualidad vinculada a la violencia sexual dentro de este programa, que es señalado por la literatura científica como una herramienta adecuada y propicia para ello.

El desafío que se tiene es promover la formación de estos profesionales, de modo que sepan efectuar acciones de prevención de este fenómeno en el ámbito del trabajo de la educación sexual.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al CNPq por la beca de productividad n. 310417/2022-8, y a la Fapesp por la beca de investigación regular n. 2017brino/ 07350-8.

BIBLIOGRAFÍA

- BARDIN, L. (2016). Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70
- BEUTER, C. S. (2010). A infância marcada pela exploração sexual: uma análise da violação aos direitos sexuais infantis. http://www.abmp.org.br/biblioteca/teses_e_experiencias/a_infancia_marcada_pela_exploracao_sexual_uma_analise_da_violacao_aos_direitos_sexuais_infantis.html.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm.
- BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A (2003). Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 113-128, jul.
- FELIPE, J. (2007) Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, P.; SILVA, M.; SOUZA, N.; GOELLNER, S.; SOUZA, J. F. (Org.). Corpo, Gênero, sexualidade: discutindo práticas educativas. Rio Grande, RS: FURG, pp. 31-45.
- FINKELHOR, D.; TURNER, H.; SHATTUCK, A.; HAMBY, S.; KRACKE, K. (2015). Children's Exposure to Violence, Crime, and Abuse: An Update. *Juvenile Justice Bulletin*, p. 1-13, <https://www.unh.edu/ccrc/sites/default/files/media/2022-02/-childrens-exposure-to-violence-crime-and-abuse-an-update.pdf>.
- LEÃO, A. M. C. (2009). Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos. 350 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- LEÃO, A. M. C. (2012). A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência. [Relatório de Pós-Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara)
- Leão, A. M. C. (2020). Prevención y detección: la escuela como instancia de enfrentamiento a la violencia sexual infantojuvenil. In A. A. Martinez & E.

Sebastián-Heredero (Orgs.), *Inclusión educativa y social: Aportaciones para su desarrollo* (1ª ed., Vol. 1, pp. 118–132). Unab.

LEÃO, A. M. C. (2022). *Ações de prevenção à violência sexual infantojuvenil: analisando a formação e informação da(o) profissional da educação infantil e do ensino fundamental* [Tese de Livre docência, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara].

Leão, A. M. C., Vicente, A. R., & Giacometti, F. A. P. (2023). *Opinião de los padres sobre la educación sexual en la escuela*. In J. L. B. Sebastián-Heredero Esquivel & A. G. Rivera (Orgs.), *Estudios sobre educación desde la realidad iberoamericana* (pp. 183– 203). Editorial CETYS Universidade.

LEÃO. A. M. C. A (2024). (in)formação dos professores da educação infantil e do ensino fundamental do interior paulista acerca da violência sexual infantojuvenil. In *Anais do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. [Anais].

Leão, A. M. C., & Muzzeti, L. R. (2018). *Problematizando a violência sexual na formação continuada de professores/as*. In *Anais do 4º Congresso Nacional de Formação de Professores e 14º Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores* (Águas de Lindóia, 2018). Universidade Estadual Paulista – UNESP.

<https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionproceedings/views submission?trabalhold=1541>

LIMA, E. S. (2013). *Violência sexual contra crianças: formação docente em discussão*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá]

Pereira, A. B. M., Conceição, M. I. G., & Borges, L. F. F. (2017). *Reflexões sobre a formação de professores para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças*. *Tecnia*, 2(2), 63–83.

Saffioti, H. I. B. (1989). *Exploração sexual de crianças*. In M. A. Azevedo & V. N. A. Guerra (Orgs.), *Crianças vitimizadas: A síndrome do pequeno poder* (pp. 49–95). Iglu.

Sanderson, C. (2005). *Abuso sexual em crianças: Fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia*. M. Books do Brasil.

Santos, B. R., & Ippolito, R. (2009). *Guia de referência: Construindo uma cultura de prevenção à violência sexual*. *Childhood – Instituto WCF Brasil; Prefeitura da Cidade de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação*. <http://www.namaocerta.org.br/pdf/guiareferencia.pdf>

- Santos, B. R., & Ippolito, R. (2011). Guia escolar: Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. EDUR. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf>
- Silva, K. F. (2016). Pedagogia da sexualidade: O papel do professor [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal da Paraíba]. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4317/1/KFS22112016.pdf#page=24.22>
- Spaziani, R. R., & Maia, A. C. B. (2015). Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: Concepções de professores. *Revista Psicopedagogia*, 32(97), 61–71.
- Spaziani, R. R. (2017). Violência sexual contra crianças: A inserção da perspectiva de gênero em pesquisas de pós-graduação da área da educação (1987–2015) [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara].
- Vagliati, A. C., & Gagliotto, G. M. (2013). Formação de professores e educação sexual: O conhecimento psicanalítico na prevenção e identificação da violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes na escola. In *Anais do 3º Simpósio Internacional de Educação Sexual* (pp. 1–13). SIES. http://www.sies.uem.br/anais/pdf/educacao_sexual_escolar/4-03.pdf
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., & Shlonsky, A. (2015). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse (Review). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4), 1–101. <https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD004380.pub3/epdf/full>
- Vicente, A. P., Santos, P. A. M., & Leão, A. M. C. (2021). Um crime entre nós: A violência sexual infantil na voz da vítima. In A. C. Bortolozzi & L. R. S. Carvalho (Orgs.), *Leituras sobre a sexualidade em filmes: Intersecções sobre vínculos, desejos e relacionamentos* (Vol. 8, pp. 137–155). Pedro & João Editores.

CREENCIAS ROMÁNTICAS EN DOCENTES EN FORMACIÓN DE COLOMBIA

ROMANTIC BELIEFS IN PRE-SERVICE TEACHERS IN COLOMBIA

Andreea Gabriela Pana
Universidad de Alcalá (UAH)
<https://orcid.org/0000-0001-9510-6403>

RESUMEN

Esta investigación analizó las creencias románticas en docentes en formación en Colombia, considerando su relación con un conjunto de variables individuales, ideológicas y socioculturales como sexo, religiosidad, ideología política, percepción del machismo, posicionamiento feminista y consumo de pornografía. Participaron 446 docentes en formación (65.5% mujeres, 33% hombres, 1.6% que se identificó con la categoría “otro”; $M = 22.20$ años, $SD = 4.53$). Se aplicó la Escala de Creencias Románticas (ECR) mediante un cuestionario estructurado y autoadministrado. Aunque no se encontraron diferencias significativas globales entre hombres y mujeres, los hombres mostraron mayor aceptación de ciertas creencias específicas, como los celos como prueba de amor, la necesidad de pareja para la felicidad y la entrega total en la relación. La religiosidad y el posicionamiento feminista emergieron como predictores significativos en los análisis de regresión. Los hallazgos destacan la influencia del contexto sociocultural en la configuración de las creencias románticas y señalan la necesidad de abordar estas ideas en la formación docente. Se recomienda implementar intervenciones educativas que fomenten relaciones igualitarias y cuestionen discursos que puedan justificar dinámicas violentas en las relaciones de pareja.

PALABRAS CLAVE

creencias románticas, socialización, igualdad de género, violencia de género.

ABSTRACT

This study analyzed romantic beliefs among pre-service teachers in Colombia, considering their relationship with a set of individual, ideological, and sociocultural variables such as sex, religiosity, political ideology, perception of machismo, feminist positioning, and pornography consumption. A total of 446 pre-service teachers participated (65.5% women, 33% men, and 1.6% who identified with the “other” category; $M = 22.20$ years, $SD = 4.53$). The Romantic Beliefs Scale (RBS) was applied through a structured, self-administered questionnaire. Although

no significant overall differences were found between men and women, men showed greater endorsement of specific beliefs, such as jealousy as a sign of love, the need for a partner to be happy, and total devotion in romantic relationships. Religiosity and feminist positioning emerged as significant predictors in the regression analyses. The findings highlight the influence of sociocultural context in shaping romantic beliefs and underscore the need to address these ideas within teacher education. Educational interventions are recommended to promote more egalitarian relationships and challenge discourses that may justify violent dynamics in romantic partnerships.

KEYWORDS

romantic beliefs, socialization, gender equality, gender-based violence.

INTRODUCCIÓN

El amor ha sido un tema de investigación en varios campos desde finales del siglo XX (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2021), y su comprensión ha evolucionado a lo largo de los años (Rocha et al., 2017). La noción de amor romántico se describe como una construcción cultural dominante, que suscita sentimientos, convicciones, conductas y actitudes. Esta idea tiene sus raíces en la unión armoniosa de hombres y mujeres, facilitada por el afecto y el anhelo (Cruz del Castillo, 2018). En este contexto, los mitos románticos se perciben como el conjunto de creencias comunes sobre las interacciones y las normas de relación entre los géneros, vistas como expresiones de amor genuino dentro de la pareja. Esto sugiere que los sentimientos, las convicciones y las conductas asociadas a los mitos románticos dan lugar a encuentros moldeados culturalmente, que reflejan la época y el lugar específicos en los que están presentes (Cruz del Castillo, 2018; Sangrador, 1993). Desde una perspectiva sociohistórica, el amor romántico es un fenómeno multidimensional que incorpora aspectos emocionales, ideológicos y socioculturales (García y Montenegro, 2014). Este constructo cultural depende de las estructuras sociales, normas culturales, procesos de socialización diferencial y mandatos de género tradicionales (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2018; Bosch et al., 2019; Ferrer y Bosch, 2013; Ferrer et al., 2008).

El amor romántico y los mitos asociados a él siguen siendo ampliamente aceptados entre la población joven, influyendo significativamente en sus expectativas y comportamientos en las primeras relaciones de pareja (Carrascosa et al., 2019; Rodríguez-Castro et al., 2013; Rodríguez et al., 2015). Estos mitos, caracterizados por creencias sesgadas e irracionales sobre el amor, se reflejan en modelos relacionales concretos y poco adaptables (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2020), prescribiendo roles específicos que hombres y mujeres deben desempeñar

en las relaciones. Esto no solo promueve prácticas desiguales que generan sentimientos negativos, sino que también perpetúa las desigualdades de género en las relaciones entre hombres y mujeres (Caro y Monreal, 2017; Ferrer et al., 2010; Pascual, 2016).

Congruentemente, resulta fundamental tomar en consideración la teoría de la socialización diferencial, que explica cómo se interiorizan los estereotipos de género a través de diferentes agentes socializadores (Walker y Barton, 1983). Según el imaginario social, se espera que chicos y chicas posean características distintas y desempeñen roles diferentes en su vida adulta (Ferrer y Bosch, 2013). Como resultado, variables como el sexo, la religiosidad, la ideología política o la percepción social del machismo suelen asociar de manera convencional la masculinidad con el poder, la esfera pública y el empleo remunerado, mientras que la femineidad se asocia con la dependencia, la esfera privada y las responsabilidades de cuidado (Rebollo, 2010). En este contexto, los diversos ámbitos educativos fomentan la adquisición de habilidades, expectativas y responsabilidades de manera diferenciada, lo cual puede contribuir a perpetuar la segregación de género y la desigualdad en estos aspectos.

Entre los mitos del amor romántico más difundidos se encuentran: la creencia en una pareja predestinada (mito de la media naranja) (Barrón et al., 1999; Yela, 2000, 2003); la idea de una pasión que no se desvanece (mito de la pasión eterna) (Yela, 2000, 2003); la visión del amor como fuerza capaz de superar cualquier obstáculo (mito de la omnipotencia) (Barrón et al., 1999); y la asociación entre amor verdadero y matrimonio (mito del matrimonio) (Yela, 2000, 2003). También persisten los mitos que legitiman los celos como prueba de amor, exigen exclusividad afectiva y consideran la monogamia heterosexual como modelo universal (Bosch et al., 2008; Ferrer et al., 2010). Finalmente, el mito de la ambivalencia plantea que el amor puede coexistir con la violencia en la pareja (Bosch et al., 2008; Ferrer et al., 2010).

La mayoría de los estudios sobre ideología del amor romántico han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en la aceptación de estos mitos (Bonilla y Rivas, 2018; Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2018; Ferrer et al., 2010; Rodríguez-Castro et al., 2013; Rodríguez-Castro et al., 2015). Sin embargo, el sexo no es la única variable que influye en la aceptación de estos mitos, la religión también desempeña un papel importante. La literatura científica ha evidenciado que la aceptación de los mitos románticos tiende a aumentar con el nivel de religiosidad (Barrón et al., 1999; Carrasco et al., 2021; León y Aizpurúa, 2020; Martín et al., 2021; Nava-Reyes et al., 2018; Rivas-Rivero y Bonilla-Algovia, 2024; Rodríguez-

Burbano et al., 2021), de modo que las personas que se identifican como creyentes suelen presentar puntuaciones más elevadas en dichos mitos.

Los mitos del amor romántico han sido promovidos históricamente desde instituciones religiosas, reforzando la subordinación de las mujeres y promoviendo valores como la exclusividad y la abnegación (Ferrer et al., 2010). La ideología del amor romántico comparte valores con el catolicismo basados en la asimetría de poder entre hombres y mujeres, así como conductas relacionadas con la pasividad, la renuncia y la entrega incondicional de las mujeres (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2020; Rivas-Rivero y Bonilla-Algovia, 2020).

Respecto a la ideología política, Carbonell y Mestre (2019) asociaron la tendencia política con la normalización de creencias idealizadas en relaciones sentimentales adolescentes, respaldados por estudios previos (Glick et al., 2004; Hofer et al., 2015). Otra variable de interés es la percepción del machismo en la sociedad, definido como la superioridad del hombre sobre la mujer, caracterizado por creencias que destacan las diferencias entre lo masculino y lo femenino y enfatizan la superioridad masculina en diversas esferas (Castañeda, 2019; Duque y Montoya, 2010). La violencia contra las mujeres en relaciones de pareja es multicausal, incluyendo actitudes sexistas y la percepción del machismo (Ferrer et al., 2006). Estos valores, como el sexismo, el machismo o la misandría, perpetúan las diferencias de género (Bonilla et al., 2017), promoviendo creencias románticas distorsionadas que fomentan la dependencia emocional, la subordinación y la pasividad (Ferrer et al., 2010).

En contraste, el feminismo impugna la desigualdad de género perpetuada a través de la idealización romántica (Gunnarsson et al., 2018). Sánchez-Sicilia y Cubells (2018) plantean que el amor genuino requiere libertad e independencia personal, por lo tanto, los ideales románticos no pueden mitigar los conflictos de pareja cuando existe dominación en la relación. Bajo esta premisa, se defiende que las parejas deben priorizar una experiencia relacional autónoma, basada en decisiones independientes y libres (Alberich, 2019), junto con una forma de amar que sea particular, adaptable y comprensiva (Delgado y Melo, 2019).

En ese sentido, es crucial analizar estos mitos o falsas creencias sobre el amor para mitigar los riesgos identificados en la literatura científica, los cuales están vinculados a la aparición y perpetuación de la violencia contra las mujeres (Caro y Monreal, 2017; Ferrer et al., 2010). La ideología romántica presenta creencias vinculadas a las desigualdades de género y a las actitudes sexistas más sutiles que complican su descubrimiento y erradicación. La igualdad entre hombres y mujeres pasa por desenmascarar y erradicar este tipo de creencias. Además, algunos

estudios reportan que los mitos del amor romántico se asumen con mayor intensidad en Latinoamérica (Ariza-Ruiz et al., 2022; Echeverría, 2021; Tronco y Ocaña, 2012), justificando situaciones de abuso, manipulación y distintos tipos de maltrato en nombre del amor (Massolo, 2003). En Colombia se han reportado altos niveles de violencia de género, relacionados en parte con la aceptación de estos mitos románticos (Friedermann-Sánchez y Lovatón, 2012; Kishor y Johnson, 2004).

Por consiguiente, este estudio aborda las creencias románticas utilizando una herramienta de medición moderna adaptada a los cambios sociales y culturales actuales, la Escala de Creencias Románticas (ECR). Los objetivos del presente trabajo son analizar las creencias románticas en una muestra de docentes en formación en Colombia y explorar la relación y el papel explicativo de un conjunto de variables individuales, ideológicas y socioculturales, como el sexo, la religiosidad, la ideología política, la percepción del machismo, el posicionamiento feminista y el nivel de consumo de pornografía.

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra estaba conformada por 446 docentes en formación (65.5% mujeres, 33% hombres y 1.6% personas que se identificaron con la categoría “otro”) de diferentes universidades de Colombia. La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo intencional (no probabilístico). Los criterios de inclusión muestral fueron los siguientes: a) tener una edad igual o superior a los 18 años; b) estar matriculado en titulaciones universitarias de educación. El rango de edad fue 18 a 53 años ($M = 22.20$, $SD = 4.53$).

Procedimiento

El estudio siguió un enfoque cuantitativo con diseño transversal descriptivo-correlacional y muestreo intencional no probabilístico. Se aplicó un cuestionario estructurado y autoadministrado a través de Microsoft Forms en centros universitarios de Colombia, con una duración estimada de 25 minutos. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética (CEIP/2022/06/102 y CEID/2022/3/058). La participación fue voluntaria, anónima y sin compensación, con uso exclusivo de los datos para fines académicos.

Instrumentos

El instrumento utilizado en el estudio se compone de los siguientes elementos:

1. Variables individuales, ideológicas y socioculturales. Se diseñaron preguntas *ad hoc* para conocer cuestiones como el sexo, la edad, la situación sentimental, la ideología política, el nivel de religiosidad, la percepción del machismo en la sociedad, el posicionamiento feminista y el nivel de consumo de pornografía.

2. Escala de Creencias Románticas (ECR, Pana et al., en prensa). Se trata de una escala unidimensional conformada por 10 ítems que miden diferentes creencias sobre el amor romántico. Tiene un formato de respuesta tipo Likert de 5 opciones (1, totalmente en desacuerdo a 5, totalmente de acuerdo). Los ítems se han formulado desde una direccionalidad directa (p.ej. Las parejas que se quieren deben contraer matrimonio), de modo que un puntaje más alto indica un mayor grado de acuerdo con las creencias románticas. El alfa de Cronbach (α) obtenido en la presente investigación fue de .83.

Análisis de datos

La base de datos se creó con el software estadístico SPSS (IBM SPSS Statistics 29.0). Se aplicaron estadísticos descriptivos, incluyendo frecuencias, porcentajes, media y desviación estándar, para analizar la Escala de Creencias Románticas (ECR). Para evaluar las disparidades de medias entre grupos, se utilizaron las pruebas de ANOVA de un factor o T de Student para muestras independientes, eligiendo la prueba según el número de grupos en la variable de categorización. Para ello, las variables planteadas inicialmente en una escala Likert de 5 puntos se recodificaron en tres opciones: 1 (Poco o nada), 2 (Algo) y 3 (Mucho). Para calcular qué variables predicen la aceptación de las creencias románticas, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple a través del método por pasos y se tuvieron en cuenta los siguientes estadísticos: la varianza explicada, la significación del ANOVA, los coeficientes de regresión no estandarizados, el error estándar, el coeficiente Beta, la T de Student, los valores de Durbin-Watson, el Intervalo de confianza para los coeficientes de regresión al 95%, el valor de Tolerancia (TOL) y el Factor de Inflación de la Varianza (FIV). La interpretación de los resultados se realizó considerando significativos los estadísticos que se ajustasen a la probabilidad de cometer un error tipo I de $p \leq .05$.

RESULTADOS

En la Tabla 2 se muestran las diferencias entre hombres y mujeres con respecto a la Escala de Creencias Románticas (ECR). La puntuación media en la ECR ha sido 2.34 ($SD = .76$) con una diferencia marginalmente significativa entre hombres y mujeres ($M_{hombres} = 2.44$, $SD = .78$; $M_{mujeres} = 2.29$, $SD = .75$) ($t = 1.896$; $p < .059$). Esto sugiere una tendencia hacia una mayor aceptación de las creencias

románticas en los hombres en comparación con las mujeres, aunque la diferencia no alcanza el nivel de significancia estadística convencional ($p < .05$).

El análisis individual de las creencias románticas muestra algunas diferencias en función del sexo (véase Tabla 2): los hombres están significativamente más de acuerdo que las mujeres con respecto a las creencias de los celos como una demostración de amor ($t = 2.668$, $p = .008$), con la necesidad de pareja para ser completamente feliz ($t = 4.063$, $p = .000$) y con la entrega total estando en pareja ($t = 2.107$, $p = .036$).

Tabla 2. Diferencias en las creencias románticas según sexo

	Hombres		Mujeres		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
1. Todas las personas encontrarán a una pareja hecha a su medida.	2.21	1.14	2.41	1.21	-1.634
2. La pasión es eterna en las parejas que realmente se quieren.	2.52	1.29	2.63	1.29	-.839
3. Si la pareja se quiere, podrán solucionar cualquier problema.	3.29	1.33	3.20	1.36	.662
4. Las parejas que se quieren deben contraer matrimonio.	2.24	1.24	2.04	1.18	1.707
5. Si una persona tiene celos hacia su pareja es porque la quiere.	2.15	1.07	1.87	1.02	2.668**
6. Amar a más de una persona a la vez es imposible.	2.59	1.20	2.44	1.30	1.205
7. Para ser completamente feliz es necesario tener pareja.	1.78	.98	1.41	.75	4.063***

	Hombres		Mujeres		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
8. Las parejas deben quererse incondicionalmente.	2.78	1.28	2.82	1.38	-.291
9. El amor verdadero conlleva sufrimiento.	2.25	1.28	1.84	1.14	3.472***
10. En la pareja debe existir una entrega total, pase lo que pase.	2.57	1.34	2.29	1.30	2.107*

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$; $t = T$ de Student.

La Tabla 3 recoge los resultados del análisis de varianza (ANOVA) de un factor para estudiar la relación entre las puntuaciones obtenidas en la ECR y las variables de la socialización (religiosidad, ideología política, percepción del machismo, posicionamiento feminista y consumo de pornografía). La comparación de las medias se ejecutó recodificando las variables en tres valores: *poco o nada*, *algo* o *mucho* para las variables religiosidad, percepción del machismo, posicionamiento feminista y consumo de pornografía; e *izquierda*, *centro* o *derecha* para la variable ideología política. Las variables religiosidad y posicionamiento feminista mostraron estar relacionadas con la aceptación de las creencias románticas, reportándose una relación estadísticamente significativa en las comparaciones. Por tanto, se observa que las personas que presentan una mayor aceptación de las creencias románticas son las que se definen como muy religiosas ($p < .001$) y se perciben a sí mismas como poco o nada feministas ($p = .001$).

Tabla 3. Puntuaciones en la ECR según las variables de socialización

Variables		<i>M (SD)</i>	<i>F</i>
Escala de Creencias Románticas (ECR)	Poco o nada religioso/a (.63)	2.04	2.266***
	Algo religioso/a (.73)	2.35	

Variables		<i>M (SD)</i>	<i>F</i>
	Muy religioso/a	(.80) 2.69	
	Izquierda	(.73) 2.19	
Ideología política	Centro	(.73) 2.35	1.105
	Derecha	(.88) 2.59	
	Poco o nada machista	(.79) 2.53	
Percepción del machismo en la sociedad	Algo machista	(.73) 2.48	1.275
	Muy machista	(.75) 2.27	
	Poco o nada feminista	(.76) 2.70	
Posicionamiento feminista	Algo feminista	(.72) 2.32	2.017***
	Muy feminista	(.76) 2.14	
	Poco o nada	(.75) 2.38	
Consumo de pornografía	Algo	(.77) 2.25	.931
	Mucho	(.81) 2.33	

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$; $F = \text{ANOVA}$.

Asimismo, las variables que influyen en las creencias románticas se han estudiado mediante el análisis de regresión lineal múltiple (véase Tabla 4). Para ello se ha utilizado el método de pasos sucesivos (Pardo y San Martín, 2010). La variable dependiente corresponde a la media en la ECR, mientras que las variables independientes son: sexo (0, Mujer; 1, Hombre), edad (18-53), situación sentimental (0, con pareja; 1, sin pareja), religiosidad (0, poco o nada religioso/a; 5, muy religioso/a), ideología política (0, muy a la izquierda; 5, muy a la derecha), percepción del machismo en la sociedad (0, sociedad nada machista; 5, sociedad muy machista) y posicionamiento feminista (0, nada feminista; 5, muy feminista).

Los valores del factor de inflación de la varianza (FIV) y de Durbin-Watson (DW = 1.922) evidencian que el modelo resultante cumple con el supuesto de no multicolinealidad y con el supuesto de independencia de errores. El análisis de regresión lineal múltiple reporta que las variables que tienen una relación significativa con las creencias románticas de los y las docentes en formación son la religiosidad ($\beta = .343$) y el posicionamiento feminista ($\beta = -.204$), explicando el 17.3% de la varianza ($R = .417$; ANOVA = 45.757; $p < .001$) (véase Tabla 4). En conclusión, estos resultados muestran que las creencias románticas suelen estar más aceptadas por las personas que se consideran religiosas y con un posicionamiento no feminista.

Tabla 4. Análisis de regresión lineal múltiple

		E		B		t	IC 95%	OL	IV
		E	standari zado	E					
Consta nte						24.	2.060	-	
		.243	093		166	000	2.425		
Religio sidad						7.8	.123	-	
		165	021	.343	27	000	.206	989	.011
Posicio namiento feminista						-	-.162	- -	
		.114	024	-.204	4.657	000	.066	989	.011

Nota: B = Coeficiente no estandarizado; SE = error estándar; B estandarizado = coeficiente estandarizado; t = T de Student; p = significación; IC 95% = intervalo de confianza para B al 95%; TOL = Tolerancia; FIV = factor de inflación de la varianza.

CONCLUSIONES

Analizar las creencias románticas en la población joven, especialmente en futuros y futuras docentes, es crucial debido a la influencia que estas creencias tienen en sus relaciones interpersonales y en su futura labor educativa. Los resultados de este estudio brindan un panorama amplio sobre las creencias románticas y su relación con diversas variables sociodemográficas y de socialización en una muestra de docentes en formación en Colombia. Diversos estudios (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2021; Carrascosa et al., 2019; Caro y Monreal, 2017; Ferrer et al., 2010; Rodríguez-Castro et al., 2013; Rodríguez et al., 2015; Pascual, 2016) han reportado que la aceptación de creencias románticas persiste en la población joven, confirmando su impacto significativo en las expectativas y comportamientos en las relaciones de pareja.

El análisis de diferencias en función del sexo revela que, aunque los hombres tienden a aceptar en mayor medida las creencias románticas, estas diferencias no siempre alcanzan una significancia estadística. Sin embargo, en ítems específicos como los celos como demostración de amor, la necesidad de pareja para la felicidad completa y la entrega total en la pareja, los hombres muestran una aceptación significativamente mayor que las mujeres. Estos hallazgos coinciden con estudios previos (Bonilla y Rivas, 2018; Ferrer et al., 2010) que indican una mayor tendencia en hombres a mantener creencias románticas tradicionales, lo cual podría relacionarse con la socialización diferencial de género que promueve roles tradicionales y consecuentemente, con la prevalencia de la desigualdad entre hombres y mujeres en la sociedad. Considerando la ausencia de diferencias significativas en la aceptación general de las creencias románticas entre hombres y mujeres, se destaca la necesidad de explorar más en profundidad las influencias de otras variables sociodemográficas y de la socialización.

Tanto el análisis de varianza como el análisis de regresión lineal reportaron que la religiosidad y el posicionamiento feminista emergen como variables predictoras en la aceptación de las creencias románticas. Las personas que se identifican como muy religiosas tienden a aceptar más las creencias románticas, lo que coincide con la literatura existente que sugiere que la religiosidad refuerza los valores tradicionales y los mitos del amor romántico (Barrón et al., 1999; Carrasco et al., 2021; León y Aizpurúa, 2020). En línea con estos resultados, Rodríguez-Burbano et al. (2021), desde un estudio en el contexto universitario de Colombia, observaron que la religión era uno de los determinantes de las creencias o actitudes sexistas, ya que quienes albergaban creencias religiosas obtenían mayores puntuaciones en sexismo. Esto subraya la importancia de estudiar esta variable, puesto que también se ha observado que niveles más altos de religiosidad se

relacionan con tasas más elevadas de violencia contra las mujeres en la pareja en otros contextos, como el contexto estadounidense (Lynch y Renzetti, 2017).

Asimismo, investigaciones recientes, como la de Rivas-Rivero y Bonilla-Algovia (2024), destacan la relación entre la religión y los sesgos cognitivos que promueven las actitudes discriminatorias hacia las mujeres. En dicho estudio se reportan diferencias significativas entre las personas religiosas y no religiosas en relación con los pensamientos distorsionados sobre las mujeres y la violencia contra ellas. Un mayor porcentaje de personas religiosas estaba de acuerdo con los roles tradicionales de género, que subyugan a las mujeres (Arciniega et al., 2008; Ferrer et al., 2010; Rodríguez-Castro et al., 2010). Estos roles tradicionales se perpetúan a través de enseñanzas religiosas que posicionan al hombre como jefe de familia (Mikolajczak y Piertrzak, 2014). Sin embargo, en las personas no religiosas, Rivas-Rivero y Bonilla-Algovia (2024) observaron que esta relación es menor.

Por otro lado, aquellas personas con un posicionamiento feminista más fuerte muestran una menor aceptación de las creencias románticas, ya que las personas que perciben en mayor medida el machismo en la sociedad y aquellas que se identifican con posturas feministas, tienden a aceptar en menor medida las creencias románticas. Esto se debe a que la idealización del amor se basa en construcciones subjetivas que construyen imaginarios con significados simbólicos, predominando un discurso hegemónico que diferencia a hombres y mujeres (García Villanueva et al., 2019). Además, existe una nostalgia de valores tradicionales románticos que frecuentemente surge para paliar necesidades socioafectivas como la exclusión o la soledad (Muñiz-Rivas et al., 2023). En este contexto, las creencias románticas a menudo critican las nuevas formas de pareja que no siguen la normativa estándar (Grave et al., 2023). Las relaciones igualitarias se alejan del patrón patriarcal que fomenta desigualdad, prejuicios y creencias distorsionadas (Granero y Piedra, 2023). A este respecto, diversos estudios señalan que aquellas personas con un posicionamiento feminista más notable muestran una menor aceptación de estas creencias, ya que el feminismo desafía las narrativas tradicionales del amor que perpetúan desigualdades de género (Gunnarsson et al., 2018; Sánchez-Sicilia y Cubells, 2018).

Los resultados también resaltan la importancia de la percepción del machismo en la sociedad. Aunque no se encontró una relación directa significativa entre la percepción del machismo y las creencias románticas en el análisis realizado, la alta percepción de machismo entre las personas participantes sugiere un contexto sociocultural que puede influir indirectamente en estas creencias. La normalización de comportamientos y creencias machistas puede facilitar la aceptación de mitos románticos que perpetúan desigualdades y justificaciones de

comportamientos nocivos en las relaciones de pareja (Castañeda, 2019; Duque y Montoya, 2010).

Este estudio reconoce algunas limitaciones: el muestreo intencional limita la generalización, y el diseño transversal no permite observar cambios a lo largo del tiempo. Además, la complejidad del constructo “amor” dificulta su medición completa, a pesar del uso de escalas validadas. Se sugiere realizar estudios longitudinales en contextos de coeducación para explorar la evolución de las creencias románticas.

En conclusión, este estudio resalta la prevalencia de creencias románticas entre los y las docentes en formación de Colombia y subraya la influencia significativa de la religiosidad y el posicionamiento feminista en la aceptación de estas creencias. Los hallazgos destacan la importancia de considerar el contexto sociocultural y las influencias de socialización en el estudio de las creencias románticas y ofrecen una base para desarrollar intervenciones educativas que promuevan relaciones más equitativas y saludables. Es crucial continuar investigando y abordando las creencias románticas para mitigar su impacto en la perpetuación de desigualdades de género y promover una comprensión más crítica y reflexiva del amor en la sociedad contemporánea. En ese escenario de transformación la figura del profesorado como agente socializador tiene un papel fundamental. Su formación y sensibilización son esenciales para desarticular las creencias románticas y fomentar una cultura de igualdad y respeto en las aulas (Carbonell y Mestre, 2018; Caro y Monreal, 2017; Carrascosa et al., 2019). Por tanto, es esencial que se diseñen y apliquen programas formativos específicos que doten a futuros y futuras docentes de herramientas para abordar estas creencias y promover relaciones saludables y equitativas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y comprometida con la igualdad de género.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha realizado con el apoyo de un Contrato Predoctoral de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Proyecto “Encrucijadas socioculturales y educativas del sexismo en docentes en formación”, SBPLY/21/180501/000065, en el marco de las ayudas de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes para la realización de proyectos de investigación científica y transferencia de tecnología, cofinanciadas por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

BIBLIOGRAFÍA

- Alberich, T. (2019). ¿Poliamor, amor libre o en libertad? Potencialidades y dificultades. *MLS Psychology Research*, 2(1), 99-116. <http://doi.org/10.33000/mlspr.v2i1.212>
- Arciniega, G., Anderson, T., Tovar-Blank, Z. & Tracey, T. (2008). Toward a fuller conception of machismo: Development of a traditional machismo and caballerismo scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(1), 19-33. <http://doi.org/0.1037/0022-0167.55.1.19>
- Ariza-Ruiz, A., Viejo-Almanzor, C. & Ortega-Ruiz, R. (2022). El amor romántico y sus mitos en Colombia: una revisión sistemática. *Suma Psicológica*, 29(1). <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2022.v29.n1.8>
- Barrón, A., Martínez-Íñigo, D., De Paúl, P., & Yela, C. (1999). Romantic beliefs and myths in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 2, 64-73. <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600005461>
- Bonilla-Algovia, E., & Rivas-Rivero, E. (2018). Mitos del amor romántico en una muestra de futuros y futuras docentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 113-117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.3624>
- Bonilla-Algovia, E., & Rivas-Rivero, E. (2020). Diseño y validación de la Escala de Mitos del Amor Romántico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 4(57), 119-136. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.09>
- Bonilla-Algovia, E., & Rivas-Rivero, E. (2021). Creencias sobre el amor romántico y las relaciones íntimas: Implicaciones en jóvenes de la Comunidad de Madrid. *Informes Psicológicos*. <http://hdl.handle.net/10017/42932>
- Bonilla, E., & Rivas, E. (2018). Propiedades psicométricas de la versión reducida de la Escala de Mitos sobre el Amor en una muestra de estudiantes colombianos. *Revista Suma Psicológica*, 25(2), 162-170. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.8>
- Bonilla, E., Rivas, E. & Vázquez, J.J. (2017). Tolerancia y justificación de la violencia en relaciones de pareja adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 35 (1), 55-6. <https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/651>

- Bosch, E., Ferrer, V. A., García, M. E., Ramis, M. C., Mas, M. C., Navarro, C., & Torrens, G. (2008). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Bosch, E., Herrezuelo, R., & Ferrer, V.A. (2019). El amor romántico, como renuncia y sacrificio: ¿Qué opinan los y las jóvenes? *Femeris*, 4(3), 184-202. <https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4935>
- Carbonell, Á., & Mestre, M. V. (2018). Sexismo y mitos del amor romántico en estudiantes prosociales y antisociales. *Revista Prisma Social*, (23), 1-17.
- Caro, C., & Monreal, M. C. (2017). Creencias del amor romántico y violencia de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 47-56. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.917>
- Carrasco, C., Bonilla-Algovia, E. e Ibáñez, M. (2021). Sexismo ambivalente en adolescentes de Castilla-La Mancha. *Revista de Educación*, 392, 97-121. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-480>
- Carrascosa, L., Cava, M. J., Buelga, S., & De Jesus, S.N. (2019). Reduction of sexist attitudes, romantic myths, and aggressive behaviors in adolescents: Efficacy of the DARSI program. *Psicothema*. 31(2), 121-127. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.245>
- Castañeda, M. (2019). *El machismo invisible*. Debolsillo.
- Cruz del Castillo, C. (2018). El amor romántico, los estereotipos de género y su relación con la violencia de pareja. *Aportaciones a la Psicología Social*, 4, 459–474.
- Delgado, Á. & Melo, L. (2019). Representaciones sociales sobre el amor en pareja. *Unimar*, 37(1), 121-133. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art7>
- Duque, L., & Montoya, N. (2010). *Características de las personas: Actitudes machistas. Programa de prevención de la violencia y otras conductas de riesgo PREVIVA*. Universidad de Antioquia.
- Echeverría, M. (2021). El mito del amor romántico en el relato periodístico sobre los feminicidios de mujeres mayores de edad en Colombia. *Comunicación y Sociedad*, 18, e7762. <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.7762>

- Ferrer, M. V., Bosch, E., Navarro, C., Ramis, M. C., & García, E. (2008). El concepto de amor en España. *Psicothema*, 20(4), 589-595.
- Ferrer, V. A., Bosch, E. & Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31.
- Ferrer, V., & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género: Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 107-122.
- Ferrer, V.A., Bosch, E., & Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología* (99), 7-31.
- Ferrer, V.A., Bosch, E., Ramis, M.C. & Navarro, C. (2006). Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: Determinantes sociodemográficos, familiares y formativos. *Anales de Psicología*, 22(2), 251-259.
- Friedemann-Sánchez, G. & Lovatón, R. (2012). Intimate partner violence in Colombia: Who is at risk? *Social Forces*, 91(2), 663-688. <https://doi.org/10.1093/sf/sos131>
- García Villanueva, J., Hernández Ramírez, C. I., & Monter Arizmendi, N. S. (2019). Amor romántico entre estudiantes universitarios (hombres y mujeres), una mirada desde la perspectiva de género. La ventana. *Revista de estudios de género*, 6(49), 218-247.
- García, N. & Montenegro, M. (2014). Re/pensar las producciones narrativas como propuesta metodológica feminista: experiencias de investigación en torno al amor romántico. *Athenea Digital*, 14(4), 63-88. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/292030>
- Glick, P., Lameiras, M. & Fiske, S.T. (2004). Bad but bold: Ambivalent attitudes toward men predict gender inequality in 16 nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 713-728. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.86.5.713>
- Granero, E. G., & Piedra, D. F. (2023). Percepciones del amor en población adulta-joven madrileña. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 18(2), 305-322.
- Grave, I., Rodríguez, L., & Fernández, M. (2023). Creencias románticas y género: Un análisis de las diferencias de género en la interiorización de las creencias

románticas. *Revista de Psicología Social*, 38(2), 115-130. <https://doi.org/10.1234/rps.2023.0023>

Gunnarsson, L., García-Andrade, A., & Jónasdóttir, A. G. (2018). The power of love: Towards an interdisciplinary and multi-theoretical feminist love studies. In A. García Andrade, L. Gunnarsson y A. G. Jónasdóttir (Eds.), *Feminism and the Power of Love* (pp. 1-12). Routledge.

Hofer, R., Black, B. & Ricard, M (2015). The impact of state policy on teen dating violence prevalence. *Journal of Adolescence*, 44, 88-96. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.07.006>

Kishor, S. & Johnson, K. (2004). Profiling domestic violence – A multi-country study. *orc Macro*

León, C. M., & Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1*, 23(1), 275-296.

Lynch, K. R. & Renzetti, C. M. (2017). Alcohol use, hostile sexism and religious self-regulation: Investigating risk and protective factors of ipv perpetration. *Journal Interpersonal Violence*, 35, 3237-3263. <http://doi.org/10.1177/0886260517708758>

Martín, S, A., Saddiki, M, K., Pérez, M, M. Á., Álvarez, S, M. A., Gázquez, L, M., Martínez, G, E., & Fernández, G, E. (2021). Dating violence: Idealization of love and romantic myths in Spanish adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 18(10), 5296. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18105296>

Massolo, A. (2003). El espacio local y las mujeres: pobreza, participación y empoderamiento. *La Aljaba*, 7, 37-49.

Mikolajczak, M. & Pietrzak, J. (2014). Ambivalent sexism and religion: Connected through values. *Sex Roles*, 70(9-10), 387-399. <http://doi.org/10.1007/s11199-014-0379-3>

Muñiz-Rivas, M., Suárez-Relinque, C., Estévez, E., & Povedano-Díaz, A. (2023). Víctimas de violencia de pareja en la adolescencia: el papel del uso problemático de las redes sociales virtuales, la soledad y el clima familia. *Anales de Psicología*, 39(1), 127-136.

- Nava-Reyes, M. A., Rojas-Solís, J. L., Greathouse, L. M., & Morales, L. A. (2018). Gender roles, sexism and myths of romantic love in Mexican adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 52(1), 102-111. <http://dx.doi.org/10.30849/rip/ijp.v52i1.341>
- Pana, A.G., Bonilla-Algovia, E., Carrasco, C., & Checa-Romero, M. (en prensa). Creencias Románticas en el Futuro Profesorado: Validación de la Escala de Creencias Románticas y relación con las Variables de la Socialización. *Revista Colombiana de Educación. Revista Colombiana de Educación*.
- Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II. Editorial Síntesis.
- Pascual, A. (2016). Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, (10), 63-78.
- Rebollo, M.A. (2010). Perspectivas de género e interculturalidad en la educación para el desarrollo. En *Género en la educación para el desarrollo. Abriendo la mirada a la interculturalidad, pueblos indígenas, soberanía alimentaria, educación para la paz* (pp. 11-32). ACNUR: Las Segovias.
- Rivas-Rivero, E. & Bonilla-Algovia, E. (2024). Cognición social y religión en docentes en formación de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 397-419. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17356>
- Rivas-Rivero, E., & Bonilla-Algovia, E. (2020). Percepción subjetiva y socialización de las relaciones románticas de pareja en futuros y futuras docentes. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7(1), 1-11.
- Rocha, B. L., Avendaño, C. E., Barrios, M. A., & Polo, A. (2017). Actitudes hacia el amor en relaciones románticas de jóvenes universitarios. *Praxis & Saber*, 8(16), 155-178. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.4596>
- Rodríguez-Burbano, A. Y., Cepeda, I., Vargas-Martínez, A. M. & De Diego, R. (2021). Assessment of ambivalent sexism in university students in Colombia and Spain: A comparative analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1009. <http://doi.org/10.3390/ijerph18031009>
- Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M., Carrera-Fernández, M. V., & Vallejo-Medina, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia

el amor: Las creencias de los y las adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 157-168. doi:<http://dx.doi.org/10.1174/021347413806196708>

Rodríguez, Y., Lameiras, M., & Carrera, M. V. (2015). Amor y sexismo: Una peligrosa relación en los y las adolescentes gallegos/as. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(2), 11-14. doi:<http://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.02.234>

Sánchez-Sicilia, A. & Cubells, J. (2018). Amor, posmodernidad y perspectiva de género: entre el amor romántico y el amor líquido. *Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género*, 9(1), 151-171. <https://doi.org/10.5209/INFE.58143>

Sangrador, J. (1993). Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico. *Psicothema*, 5, 181-196. <http://www.psicothema.com/pdf/1137.pdf>

Tronco, M. A. y Ocaña, S. (2012). Género y amor: principales aliados de la violencia en las relaciones de pareja que establecen estudiantes del ipn. En No sólo ciencia y tecnología... Ahora, el ipn a la vanguardia en perspectiva de género. Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género (pp. 63-88). Instituto Politécnico Nacional.

Walker, S. & Barton, L. (Eds.) (1983). *Gender, class and education*. The Falmer Press.

Yela, C. (2000). *El amor desde la Psicología Social: Ni tan libres ni tan racionales*. Madrid: Pirámide.

Yela, C. (2003). La otra cara del amor: Mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 263-267.

DESIGUALDADE DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO: A REALIDADE DA LGBTFOBIA

GENDER INEQUALITY IN HIGH SCHOOL: THE REALITY OF LGBTPHOBIA

João Guilherme de Carvalho Gattás Tannuri

São Paulo State University – UNESP, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000000249042987>

Michele Garcia

São Paulo State University – UNESP, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000000196720122>

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

São Paulo State University – UNESP, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9994-5009>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal tecer relações sobre as desigualdades de gênero implícitas e explícitas vinculadas ao fenômeno da LGBTfobia dentro do espaço escolar. Para tal feito, traremos resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou esse fenômeno pela voz de 39 estudantes do último ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. A revisão bibliográfica assentou-se na análise de 15 teses, artigos acadêmicos, livros e estudos nacionais sobre o tema. Para a coleta de dados, por intermédio de um questionário semiaberto, apreendemos os relatos de violência no cotidiano das/os participantes. A análise dos dados ocorreu de duas maneiras: quantitativa, a partir das respostas fechadas expressas em percentuais; e qualitativa, através das respostas discursivas. Os resultados foram organizados em duas categorias principais: (a) LGBTfobia em outros contextos; (b) LGBTfobia na escola. Em ambas, os relatos revelaram experiências de violência classificadas em três dimensões: observação, vivência e cometimento de violências LGBTfóbicas. Ao final, compreendemos como as desigualdades de gênero acentuam as violências LGBTfóbicas dentro da escola brasileira e apontamos como estratégia essencial para a prevenção e o combate dessas violências, a Educação Sexual.

PALAVRAS-CHAVE

Desigualdade de Gênero; LGBTfobia; Ensino Médio; Educação Sexual.

ABSTRACT

This article aims to establish connections between implicit and explicit gender inequalities and the phenomenon of LGBTphobia within the school environment. To achieve this, we present findings from a doctoral research study that investigated this phenomenon through the voices of 39 students in their final year of high school at a public school in the interior of São Paulo state, Brazil. The literature review was based on the analysis of 15 theses, academic articles, books, and national studies on the subject. Data collection was conducted through a semi-open questionnaire, which allowed us to capture reports of violence experienced in the participants' daily lives. Data analysis was carried out in two ways: quantitatively, through closed-ended responses expressed in percentages; and qualitatively, through discursive responses. The results were organized into two main categories: (a) LGBTphobia in other contexts; and (b) LGBTphobia in school. In both categories, the reports revealed experiences of violence classified into three dimensions: witnessing, experiencing, and perpetrating LGBTphobic violence. Ultimately, we understand how gender inequalities exacerbate LGBTphobic violence within Brazilian schools and highlight Sexual Education as an essential strategy for preventing and combating these forms of violence.

KEYWORDS

Gender Inequality; LGBTphobia; High School; Sexual Education.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo explorar las desigualdades de género implícitas y explícitas vinculadas al fenómeno de la LGBTfobia en las escuelas. Para ello, presentamos los resultados de un estudio doctoral que investigó este fenómeno a través de las voces de 39 estudiantes de secundaria de una escuela pública del interior del estado de São Paulo. La revisión bibliográfica se basó en el análisis de 15 tesis, artículos académicos, libros y estudios nacionales sobre el tema. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario semiabierto que recogió los relatos de los participantes sobre la violencia en su vida cotidiana. El análisis de datos se realizó de dos maneras: cuantitativa, basada en respuestas cerradas expresadas como porcentajes; y cualitativa, a través de respuestas discursivas. Los resultados se organizaron en dos categorías principales: (a) LGBTfobia en otros contextos; (b) LGBTfobia en las escuelas. En ambos contextos, los relatos revelaron experiencias de violencia clasificadas en tres dimensiones: observación, experiencia y perpetración de violencia LGBTfóbica. En definitiva, comprendemos

cómo las desigualdades de género exacerbam la violencia LGBT-fóbica en las escuelas brasileñas y destacamos la educación sexual como una estrategia esencial para prevenir y combatir esta violencia.

PALABRAS CLAVE

Desigualdad de género; LGBT-fobia; Educación secundaria; Educación sexual.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como propósito principal expor os resultados de uma pesquisa acerca da violência escolar contra famílias homoparentais conduzida em uma escola de grande porte localizada no interior do estado de São Paulo, Brasil. A unidade escolar atende a diferentes etapas da educação, incluindo o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), operando nos períodos diurno e noturno. Fundamentamos nossa permanência dentro da escola nos preceitos éticos dos autores Peter Woods (1999), Paul Thompson (1992) e Pierre Bourdieu (1999). Durante nossa estadia na escola, esses autores foram essenciais para o estabelecimento de respeito e confiança. Assim, tanto a Coordenação quanto a Direção da escola demonstraram receptividade à pesquisa, permitindo sua realização sem qualquer tipo de restrição em relação à temática investigada ou à nossa presença durante o período de coleta de dados. O apoio e a colaboração dos funcionários foram essenciais para a construção de um ambiente de confiança e segurança, favorecendo o desenvolvimento dessa etapa do estudo.

Apesar de a escola atender um público diverso em termos de faixa etária, optamos por concentrar a investigação nos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, pois compreendemos que esses alunos, por terem maior vivência escolar, poderiam oferecer relatos mais aprofundados e autênticos sobre o fenômeno estudado. Além disso, a adolescência é vista como um período da vida com elevada vulnerabilidade para pessoas LGBTQIA+.(Brasil, 2021). Dessa maneira, com respaldo na metodologia de Krejcie e Morgan (1970) para pesquisas com populações finitas, estimamos a necessidade mínima de 186 participantes dentro do universo de 360 estudantes matriculados no último ano do Ensino Médio – grupo que correspondia ao foco central do estudo.

Para garantir um bom relacionamento com os alunos, decidimos apresentar e esclarecer os objetivos da pesquisa acompanhados por um funcionário da escola. Realizamos visitas a cada turma, onde explicamos detalhadamente o funcionamento do estudo e lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A escola prestou total apoio à iniciativa, incentivando a participação dos estudantes. Durante meses, mantivemos uma presença constante no ambiente

escolar para reforçar o convite à adesão. No entanto, apesar dos esforços, conseguimos a participação efetiva de apenas 39 alunos, o que corresponde a menos de 21% da estimativa inicial e a apenas 10,83% do total de estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio.

Durante a abordagem em sala de aula, ouvimos de um estudante que participar da pesquisa seria “coisa de viado”. Outros relataram que não poderiam se envolver porque seus pais não permitiriam, recusando-se a levar o TCLE para obtenção da assinatura. Essa reação evidenciou que manifestações de LGBTfobia já se faziam presentes antes mesmo da execução da pesquisa dentro do ambiente escolar, reforçando a pertinência e a necessidade de sua realização.

Diante desse cenário, o artigo se estrutura para, nas próximas seções, apresentar uma análise do que estudos doutorais apontam sobre a LGBTfobia no contexto escolar brasileiro. Em seguida, são discutidas as características do perfil dos participantes, bem como as principais reflexões emergentes a partir das falas coletadas no questionário semiaberto. Por fim, são expostas as considerações finais do estudo.

REVISÃO DA LITERATURA: OUTROS DOUTORAMENTOS ACERCA DA TEMÁTICA DA LGBTFOBIA

A fundamentação teórica da tese baseou-se na análise de estudos brasileiros que investigaram a LGBTfobia no ambiente escolar, incluindo teses, livros, artigos acadêmicos e pesquisas nacionais sobre o tema. Para a seleção das teses, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, adotando como critério trabalhos publicados nos cinco anos anteriores (2016-2019). Inicialmente, a busca foi direcionada exclusivamente ao termo “homofobia”, pois o objetivo inicial era investigar especificamente essa forma de discriminação. No entanto, ao longo da análise dos dados coletados, tornou-se evidente a necessidade de expandir o escopo da pesquisa para abarcar outras manifestações de violência contra a população LGBTQIA+, que iam além dos relatos de estudantes homossexuais. A fim de compreender melhor esse fenômeno, restringimos a seleção às pesquisas de caráter empírico, ou seja, aquelas que trouxeram dados coletados diretamente com atores do ambiente escolar. Como critério de organização, dividimos os trabalhos analisados em duas categorias: as teses que deram voz aos estudantes e aquelas que focalizaram os docentes.

No que se refere às teses que investigaram a perspectiva dos estudantes, observamos que a homofobia está profundamente enraizada no cotidiano escolar, manifestando-se tanto como fonte de sofrimento quanto por meio do próprio envolvimento dos alunos na reprodução de atos discriminatórios. Os estudos

analisados indicam que as normas sociais relacionadas ao gênero exercem um papel central na perpetuação dessas violências. Em particular, Araújo (2016) identifica que estereótipos de gênero continuam sendo um fator determinante na discriminação vivida por jovens homossexuais, especialmente do sexo masculino. A pesquisa demonstra que práticas associadas ao cuidado de si, como pentear os cabelos, cozinhar, escrever cartas, maquiarse, brincar de bonecas e casinhas, ainda são rigidamente vinculadas ao universo feminino. Em contrapartida, as atividades associadas ao masculino incluem brincadeiras com carrinhos, armas, lutas e jogos de comando. Além disso, os atributos esperados das meninas são comumente relacionados à organização, proatividade, pontualidade e educação, enquanto os meninos são frequentemente descritos como desleixados, esquecidos e mais agressivos.

Esses estereótipos de gênero, ao demarcarem padrões rígidos de comportamento, funcionam como um dos mecanismos que sustentam as violências homofóbicas. Conforme argumenta Borrillo (2010), a homofobia tem raízes na misoginia, o que explica por que expressões de feminilidade em corpos masculinos são frequentemente alvo de escárnio, rejeição e diversas formas de violência. Um exemplo ilustrativo dessa dinâmica pode ser encontrado na pesquisa de Mongiovi (2018), que relata o caso de um estudante do Ensino Médio cujo pai, ao perceber traços afeminados no irmão mais novo, de apenas nove anos, ameaçou abandoná-lo em uma área isolada e incendiá-lo caso ele “se tornasse homossexual”. Esse caso evidencia que, frequentemente, a família é o primeiro espaço de discriminação e violência homofóbica, seja contra indivíduos LGBTQIA+, seja contra aqueles que não se encaixam nos padrões estereotipados de gênero impostos socialmente.

Quando analisamos as teses que abordaram a LGBTfobia a partir da vivência dos professores, identificamos também relatos significativos de discriminação e violência. Toledo (2018) discute as dificuldades enfrentadas por docentes que sofrem hostilidade no ambiente escolar, especialmente quando seus colegas de trabalho são influenciados por crenças religiosas fundamentalistas e não aceitam sua presença na instituição. Já Oliveira (2017) estabelece uma relação entre homofobia e racismo, evidenciando que docentes negros e afeminados relatam uma condição de impermanência social tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. A análise dessa tese sugere que a discriminação é ainda mais severa quando atravessada por questões de classe social e raça, intensificando a exclusão desses indivíduos.

De forma geral, os estudos analisados demonstram que a violência contra pessoas LGBTQIA+ ocorre de maneira ampla, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. A pesquisa evidencia que os estudantes, professores e gestores podem ser

simultaneamente vítimas e agentes das práticas discriminatórias. Em muitos casos, a violência LGBTfóbica não se apresenta de forma explícita e direcionada, mas é naturalizada no cotidiano escolar, como sugere Ribeiro (2019). Além disso, os dados indicam que a família continua sendo um dos principais agentes de violência contra estudantes LGBTQIA+, especialmente no momento em que esses jovens começam a assumir sua orientação sexual ou identidade de gênero. De maneira semelhante, há resistência por parte de setores conservadores da sociedade quando a escola se propõe a abordar temas relacionados à educação sexual, o que também resulta na marginalização de docentes LGBTQIA+ e de profissionais que defendem uma abordagem mais inclusiva sobre a diversidade de gênero e sexualidade. A seção seguinte se dedicará à análise dos dados coletados, com ênfase nos relatos dos estudantes participantes da pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS: A DESIGUALDADE DE GÊNERO COMO VIOLÊNCIA VIVA NA ESCOLA

Para a coleta de dados com os estudantes participantes da pesquisa, foi aplicado um questionário semiaberto, composto por perguntas abertas e fechadas. A estrutura do instrumento de pesquisa foi planejada de modo a atender aos objetivos específicos do estudo, permitindo identificar quem eram os agressores, as vítimas e os espectadores dos episódios de LGBTfobia; compreender as situações de violência narradas pelos alunos; e verificar quais possíveis ações a escola adotava diante dessas ocorrências. Para o tratamento dos dados obtidos, adotou-se como referencial metodológico a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977).

Com o intuito de apresentar um panorama inicial dos estudantes participantes, descrevemos a seguir algumas informações sobre seu perfil, incluindo período de estudo, faixa etária, identidade de gênero e orientação sexual. A maioria dos respondentes, 32 alunos (82,1%), frequentava o período diurno, enquanto sete (17,9%) estavam matriculados no turno noturno. Quanto à idade, cinco participantes tinham 16 anos (12,8%), 22 tinham 17 anos (56,4%), nove estavam com 18 anos (23,1%) e três possuíam 19 anos (7,7%). No que se refere ao sexo biológico, 24 estudantes eram do sexo feminino (61,5%) e 15 do sexo masculino (38,5%). Em relação à orientação sexual, os dados indicam que 17 participantes se identificavam como heterossexuais (43,6%), 14 como bissexuais (35,9%), cinco como pansexuais (12,8%) e três como homossexuais (7,7%).

Conforme mencionado anteriormente, a elaboração do questionário foi pautada em eixos informativos intimamente relacionados aos objetivos da pesquisa. Partimos do princípio de que a escola não está dissociada dos padrões culturais e das dinâmicas sociais que ocorrem fora de seus muros. Considerando que o Brasil é o país com os maiores índices de homicídios de pessoas homossexuais e travestis

no mundo (OLIVEIRA; MOTT, 2022), entendemos ser essencial escutar os participantes também sobre suas vivências fora do ambiente escolar. Dessa forma, buscamos evitar que a análise do fenômeno da LGBTfobia ficasse restrita ao contexto da instituição de ensino, permitindo uma abordagem comparativa com outras esferas de socialização dos alunos.

Diante dessa perspectiva, os dados coletados foram organizados em duas categorias analíticas principais, estruturadas a partir dos relatos dos estudantes. A primeira refere-se à LGBTfobia manifestada em outros espaços além da escola, enquanto a segunda aborda as expressões desse tipo de violência no próprio ambiente escolar. Dentro de cada uma dessas categorias, analisamos três dimensões: a observação da LGBTfobia, o sofrimento decorrente dessas agressões e o cometimento de atos discriminatórios por parte dos participantes.

a) LGBTfobia em outros espaços: 33 estudantes (84,6%) afirmaram ter testemunhado episódios de LGBTfobia em ambientes externos à escola, enquanto apenas seis (15,4%) relataram não ter observado esse tipo de violência. Entre os que indicaram ter presenciado tais agressões, 31 alunos (79,5%) mencionaram que esses atos ocorreram de maneira presencial, e oito (20,5%) afirmaram que a observação se deu em contextos virtuais. Além disso, nove estudantes (23,1%) declararam ter sido vítimas de violência LGBTfóbica em espaços externos, ao passo que 30 (76,9%) relataram não ter sofrido tais agressões. No que se refere à autoria desses atos, dois alunos (7%) assumiram ter cometido ações LGBTfóbicas em outros contextos, enquanto 37 (93%) negaram qualquer envolvimento nesse tipo de prática.

Além dos dados quantitativos, foram obtidas respostas descritivas dos participantes, que forneceram detalhes sobre suas percepções e vivências relacionadas à LGBTfobia fora da escola. No total, 38 estudantes relataram episódios que testemunharam, 12 compartilharam experiências pessoais de violência e dois admitiram ter praticado algum tipo de agressão LGBTfóbica. A seguir, apresentamos alguns dos relatos mais representativos, correlatos a diversas formas de desigualdades de gêneros, extraídos das falas dos participantes.

Quando eu me assumi pro meu pai ele me xingou e disse que eu tinha morrido pra ele e que era pra falar que eu não era filha dele. A minha família até me bateu, eles fizeram isso que eles achavam que eu iria virar hetero. (Estudante 2)

As pessoas me julgam pelo meu estilo. Sempre me chamam de sapatão, um termo muito baixo usado para lésbicas e mesmo que eu fosse, não teria problema ser. O jeito de falar e o olhar das pessoas se torna homofóbico e preconceituoso. (Estudante 4)

Já fui agredido uma vez enquanto esperava o ônibus. Me disseram que era para virar e agir como homem. (Estudante 7)

Eu falando que sou uma mulher e eles rindo da minha cara falando que pra ser mulher tem que ter cabelo grande e bunda grande e toda hora me chamando de moço. Eu com o RG na mão dele e eles me chamando pelo meu nome morto. (Estudante 10)

A análise dos excertos revela diferentes manifestações da violência LGBTfóbica nos contextos externos à escola que dizem respeito a representações e performances de gênero. O depoimento da Estudante 2 evidencia um caso de violência física cometida por familiares após sua revelação enquanto lésbica. A punição corretiva dentro do núcleo familiar é uma realidade enfrentada por muitos jovens LGBTQIA+, que, quando não sofrem agressões diretas, podem ser coagidos a se submeterem a terapias de conversão promovidas por profissionais da psicologia atuando de forma antiética, ou a processos de repressão em instituições religiosas que buscam corrigir aquilo que consideram desviante, como corroboram Garcia; Mattos (2019) e Trevisan (2018). A família costuma ser a primeira barreira que pessoas não heterossexuais costumam enfrentar na vida. Isto acontece, pois, a construção do que se entende por gênero modela a mentalidade social desde o nascimento; ou seja, atribui-se como características femininas e masculinas elementos previamente constituintes a cada um dos gêneros em cada cultura. Uma maneira de identificação dos gêneros em corpos de recém-nascidos, por exemplo, são as orelhas furadas para portarem brincos – artefatos associados a meninas. Nesta direção, a ruptura violenta que a Estudante 2 evidencia vindo de sua família diz também respeito à expectativa social projetada sobre a sexualidade humana.

No que toca a Estudante 4, apesar de não ser lésbica, ela relata ter sido vítima de preconceito devido a estereótipos de gênero, demonstrando como a LGBTfobia pode atingir indivíduos independentemente de sua orientação sexual. Vale ressaltar que o tipo de violência que aqui tratamos é requintada, pois ela exige não a veracidade dos fatos, mas somente um vetor, a similaridade. O que intencionamos dizer é que não há necessidade de ser homossexual para que a homofobia se apresente, basta se parecer a um. Vale aqui lembrar o caso de brutalidade homofóbica cometida contra pai e filho no ano de 2011 que ao andarem

abraçados em uma festa agropecuária na cidade de São João da Boa Vista, interior do Estado de São Paulo dadas foram espancados e um deles teve parte da orelha decepada.

O Estudante 7 menciona ter sido ofendido e agredido devido à sua expressão de gênero não ser masculinizada. Sua frase revela a dimensão da violência homofóbica como um mecanismo de coerção social que busca impor normas de gênero rígidas e excludentes. Ao ser agredido verbalmente enquanto realizava uma atividade cotidiana—esperar o ônibus—, o estudante foi confrontado com a expectativa social de que sua expressão de gênero deveria se alinhar a um modelo hegemônico de masculinidade. A ordem para "virar e agir como homem" não apenas reflete a tentativa de anular sua identidade e expressão de gênero, mas também explicita a lógica disciplinadora da homofobia, que se manifesta não apenas por meio do preconceito subjetivo, mas como uma prática sistemática de punição.

Por fim, a Estudante 10 narra um episódio de dupla violência: a misoginia, presente na imposição de padrões corporais femininos, e a transfobia, materializada na recusa em reconhecer sua identidade de gênero, mesmo diante de documentação oficial. O relato da aluna transexual evidencia a violência simbólica e institucionalizada que recai sobre pessoas trans, cuja identidade é sistematicamente deslegitimada. A recusa em reconhecê-la como mulher, associada à imposição de padrões corporais estereotipados, reflete a cisnormatividade que condiciona a identidade de gênero a características biológicas e estéticas arbitrárias. Além disso, a insistência em utilizar seu "nome morto" mesmo diante da comprovação documental reforça a violência institucional, negando sua existência e identidade. Esse tipo de agressão não apenas humilha e desumaniza a vítima, mas também compromete sua inserção social, escolar e profissional, perpetuando um ciclo de marginalização e apagamento das pessoas trans.

b) LGBTfobia na escola: quanto às manifestações de LGBTfobia dentro do ambiente escolar, os dados indicam que 33 estudantes (84,6%) relataram ter presenciado episódios desse tipo de violência, enquanto seis participantes (14,4%) afirmaram não ter observado tais ocorrências. A maioria dos respondentes, 26 alunos (66,7%), indicou que as agressões ocorreram presencialmente dentro da escola, enquanto 13 (33,3%) mencionaram ter presenciado situações de LGBTfobia em plataformas virtuais vinculadas ao ambiente escolar. No que se refere às experiências pessoais, 10 estudantes (25,6%) relataram ter sido vítimas desse tipo de violência dentro da escola, enquanto 29 (74,4%) afirmaram não ter sofrido tais agressões. Apenas um estudante (2,6%) declarou ter sido vítima de LGBTfobia em ambiente online relacionado à instituição de ensino. Quanto à prática de atos

discriminatórios, quatro alunos (10,25%) admitiram ter cometido agressões LGBTfóbicas dentro da escola, enquanto 35 (89,75%) negaram qualquer envolvimento. Todas as ocorrências de cometimento relatadas aconteceram de forma presencial.

Os percentuais apresentados, por si só, não esgotam a complexidade do fenômeno estudado. Dentro dessa categoria analítica, foram registradas 58 respostas dos participantes: 41 relataram ter testemunhado episódios de violência, 12 discorreram sobre suas próprias experiências de sofrimento e cinco descreveram situações em que praticaram atos LGBTfóbicos dentro da escola. Para ilustrar melhor essa realidade, apresentamos a seguir algumas das falas dos estudantes participantes.

Uma vez eu estudava em outra escola e me deu uma crise de ansiedade, fui parar na direção (todos lá sabiam da minha sexualidade). Uma coordenadora me aconselhou a procurar uma igreja e disse que a causa da minha crise era ser lésbica e que a igreja me ajudaria. (Estudante 3)

Um professor de determinada matéria falando no pronome ele e eu falando que sou ela. Aí ele olhou pra mim e disse “não, você é homem e sempre vai ser homem” e eu falando pra ele que sou mulher e ele falando que sou homem. Aqui mesmo na escola falando que a gente vai pro inferno por gostar de homem e falando toda hora nome morto, falando que somos uma doença. (Estudante 9)

Um professor aqui da escola ontem foi muito transfóbico discriminando uma alunA dizendo que ela não era uma MULHER por não parecer uma mulher. (Estudante 17)

Os três relatos expõem diferentes formas de violência LGBTfóbica dentro do ambiente escolar, evidenciando a transfobia e a homofobia institucionalizadas em práticas docentes e na gestão educacional. A experiência da Estudante 3 revela um caso de patologização da homossexualidade, em que uma coordenadora, ao invés de oferecer acolhimento diante de uma crise de ansiedade, atribui sua orientação sexual como causa do sofrimento e sugere a busca por uma igreja, reforçando a ideia de que a lesbianidade seria um desvio a ser corrigido. Esse tipo de abordagem não apenas desconsidera a complexidade da saúde mental da aluna, mas também perpetua discursos excludentes dentro de uma instituição que deveria prezar pelo respeito à diversidade.

Da mesma forma, o relato da Estudante 9 evidencia uma negação sistemática da identidade de gênero por parte de um professor, que insiste em tratá-la no masculino, invalidando sua existência e reforçando um ambiente de exclusão e violência. A recorrência do uso do "nome morto" e a retórica religiosa que associa sua identidade de gênero e orientação sexual ao pecado e à condenação demonstram como a transfobia e a homofobia podem ser sustentadas por discursos moralizantes dentro da escola, o que contribui para a marginalização de estudantes trans e pode resultar em graves impactos psicológicos e sociais, como evasão escolar e sofrimento psíquico.

Por fim, a experiência da Estudante 17 reforça a imposição de padrões cisnormativos e estereotipados de feminilidade, na medida em que um professor invalida a identidade de uma aluna trans por não corresponder a uma aparência considerada "feminina". Esse tipo de discurso transfóbico reforça a exclusão e a desumanização de pessoas trans dentro da escola, negando-lhes o direito à autodeterminação e ao reconhecimento de sua identidade. Em todos os casos, observa-se que a escola, em vez de garantir um espaço seguro e inclusivo para estudantes LGBTQIA+, reproduz violências institucionais que contribuem para a perpetuação de estigmas e desigualdades, demonstrando a urgência de políticas educacionais comprometidas com o respeito à diversidade e à dignidade desses sujeitos.

A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO VETOR DA PAZ NA ESCOLA

A educação sexual, pode ser compreendida como um processo pedagógico intencional e sistemático, que desempenha um papel fundamental na promoção de uma cultura de paz nas escolas. Distante de uma abordagem restrita aos aspectos biológicos da sexualidade, ela se propõe a ser um espaço de reflexão crítica sobre valores, atitudes e comportamentos, promovendo o respeito às diversidades sexuais e de gênero. Como enfatizam Maia e Ribeiro (2011), a educação sexual deve ir além da informação, sendo orientada por princípios éticos e humanitários, a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, reflexiva e emancipada. Nessa perspectiva, ela atua diretamente na desconstrução de estigmas e preconceitos, sobretudo aqueles que sustentam a LGBTfobia, abrindo espaço para o reconhecimento e a valorização das diferentes expressões da sexualidade humana no ambiente escolar.

Assim, ao discutir a institucionalização da educação sexual no Brasil, Ribeiro, Muzzeti e Bedin (2021) demonstram que, embora historicamente marcada por períodos de resistência conservadora, a consolidação desse campo nas universidades e escolas representa um avanço no combate à violência simbólica e física que afeta cotidianamente sujeitos LGBTQIA+. A presença da educação sexual

como eixo formativo nas escolas não só rompe o silêncio sobre corpos e vivências dissidentes, como também legitima saberes e trajetórias frequentemente marginalizadas. Essa legitimação contribui diretamente para a pacificação dos ambientes escolares, pois favorece relações de reconhecimento mútuo entre estudantes, reduzindo tensões e hostilidades baseadas na sexualidade e no gênero. Assim, a educação sexual se configura como uma política de cuidado e de justiça social, necessária à construção de espaços educativos mais inclusivos e democráticos.

Ao tratar da sexualidade em sua complexidade — como fenômeno biológico, psicológico, social, histórico e cultural — a educação sexual promove um letramento ético que instrumentaliza jovens para refletirem criticamente sobre seus direitos, seus afetos e os modos de se relacionar com os outros de maneira ética e respeitosa. Isso é especialmente relevante em contextos escolares marcados por violência de gênero e LGBTfobia, onde o desconhecimento, o medo e os discursos normativos frequentemente resultam em exclusão, sofrimento e evasão escolar. Como apontam Maia e Ribeiro (2011), uma educação sexual bem fundamentada é aquela que respeita a singularidade dos sujeitos, promove a equidade e atua preventivamente contra a reprodução de discursos discriminatórios, fomentando uma cultura de paz e de respeito às diferenças.

Portanto, a inserção da educação sexual nos currículos escolares não deve ser vista como uma ameaça aos valores familiares ou culturais, mas como uma estratégia pedagógica que visa à formação de sujeitos éticos, críticos e conscientes de sua responsabilidade frente à convivência social. Ao garantir o direito à informação e à vivência saudável da sexualidade, a educação sexual contribui significativamente para a transformação das escolas em espaços seguros para todos. Ela potencializa a escuta, a empatia e o diálogo, criando condições para que a paz se materialize não como ausência de conflito, mas como presença ativa de justiça, inclusão e respeito às diversidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação apresentada teve, como ponto de partida, o propósito de escutar estudantes do Ensino Médio acerca da homofobia. Contudo, no decorrer do processo, o estudo ampliou sua perspectiva, identificando e analisando a LGBTfobia no espaço escolar como um fenômeno mais abrangente. A análise desse fenômeno revelou-se complexa, difusa e consistente em múltiplos espaços sociais, inclusive na própria escola — realidade evidenciada nas narrativas coletadas. Constatamos que a violência LGBTfóbica é praticada por diferentes agentes escolares, incluindo familiares, colegas, gestores e professores. Todavia, destacamos que o impacto se torna ainda mais grave quando as agressões iniciam

por profissionais da própria instituição. Nessas circunstâncias, os estudantes tendem a perder a confiança na escola e a desmotivar-se em relação aos processos educativos, o que pode culminar em situações de evasão escolar, como identificam Noro (2019) e Tannuri (2023).

Diante desse cenário, este trabalho suscita questionamentos cruciais: quais práticas didáticas e curriculares do e no Ensino Médio podem atuar na prevenção da LGBTfobia?. Quais processos formativos são capazes de sustentar uma proposta educativa que se posicione de maneira clara contra tais violências? À luz dos dados empíricos aqui apresentados, constatamos a ocorrência de práticas violentas LGBTfóbicas tanto fora como dentro da escola, afetando diretamente inúmeros estudantes. Essa realidade aponta para a urgência da implementação de uma proposta de Educação Sexual emancipadora, que esteja inserida de maneira orgânica tanto na estrutura política quanto nas práticas pedagógicas das instituições escolares.

A Educação Sexual nas escolas desempenha um papel fundamental tanto na prevenção das desigualdades de gênero quanto na manutenção das igualdades já conquistadas, ao promover uma formação crítica e reflexiva sobre normas de gênero, sexualidade e direitos humanos. Ao abordar essas temáticas de maneira científica e contextualizada, a escola possibilita que crianças e adolescentes compreendam a diversidade de identidades e expressões de gênero, desnaturalizando estereótipos que historicamente sustentam discriminações e violências. Além disso, a Educação Sexual oferece ferramentas para que estudantes reconheçam e combatam situações de machismo, homofobia e transfobia, fortalecendo uma cultura de respeito e equidade. Paralelamente, ao consolidar espaços de discussão e acolhimento, essa abordagem contribui para a manutenção da igualdade de gênero ao reforçar valores de cidadania, autonomia e reconhecimento das múltiplas formas de existir, garantindo que avanços sociais nesse campo não sejam revertidos por desinformação ou discursos excludentes. Dessa forma, a Educação Sexual se configura como um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual todas as pessoas tenham seus direitos assegurados e suas identidades respeitadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Bastos de. Olhares e vozes da escola: elementos para a formação de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual e de gênero. 2016. 196 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

- BARDIN, Laurence.(1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BEDIN, Regina Celia; MUZZETI, Luci Regina; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (2020) A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil: sexologia e educação sexual do século XIX aos nossos dias. Revista Humanidades & Inovação, Araguaína, 7 (27) 72-81.
- BOURDIEU, Pierre (Org.) (1999). A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes.
- BORRILLO, Daniel. (2010) Homofobia: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- BRASIL. IPEA – Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada. (2021) Atlas da Violência: 2021. Brasília: IPEA; FBSP.
- GARCIA, Marcos Roberto Vieira; MATTOS, Amanda Rocha. “Terapias de Conversão”: Histórico da (Des)Patologização das Homossexualidades e Embates Jurídicos Contemporâneos. (2019) Psicologia: Ciência e Profissão [online]. 39 (spe3). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-703003228550> .
- KREJCIE, R.V.; MORGAN, D.W. Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, v. 30, n. 3, p. 607-610, 1970.
- LOURO, Guacira Lopes. (1997). Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes
- MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (2011). Educação sexual: princípios para ação. Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, 15 (1) 75-84.
- MONGIOVI, Vita Guimarães. Representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar. (2018). Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- OLIVEIRA, José Marcelo Domingos; MOTT, Luiz. (2022). Mortes violentas de LGBT+ no Brasil: Relatório 2021. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia.
- NORO, Deisi. Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências. (2019). Tese (Doutorado).

Curso de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. (2017). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

RIBEIRO, Everton. Não é “mimimi” ou a experiência do drama na formação docente: os sulcos da violência recôndita contra estudantes LGBT. (2019). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

TANNURI, João Guilherme de Carvalho Gattás. A violência LGBTfóbica pela voz de estudantes do ensino médio. (2023). Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

TOLEDO, Rodrigo. Homofobia e heterossexismo na escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica. (2018). Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

THOMPSON, Paul. (1992). A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TREVISAN, João Silvério. Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da Colônia à atualidade. (2018). São Paulo: Companhia das Letras.

WOODS, Peter. (1999). Investigar a arte de ensinar. Porto: Porto.

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA COMO EJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE AULAS INCLUSIVAS

PEDAGOGICAL MEDIATION AS A KEY TO THE CONSTRUCTION OF INCLUSIVE CLASSROOMS

Landero Jácome Gloria Elena
Universidad Veracruzana, México
ORCID: 0000-0002-4334-7173

Miranda Álvarez María Cristina
Universidad Veracruzana, México
ORCID: 0000 0002 1993 1038

RESUMEN

El texto se centra en explorar la mediación pedagógica como un elemento fundamental para la creación de climas áulicos inclusivos en la educación superior, se parte de la figura del mediador pedagógico como eje fundamental para la construcción de espacios inclusivos, el cual es el responsable de diseñar estrategias que posibiliten la reflexión, el diálogo, la construcción de ambientes democráticos, así como la cohesión del grupo, partiendo de las necesidades, estilos de aprendizaje y ritmos individuales de los alumnos. Esto implica que el docente modele su actitud frente a la diversidad en el aula, considerando las características socioculturales, emocionales, personales, pedagógicas, entre otras de los estudiantes, la actitud del mediador es esencial, aún más allá de sus propias capacidades y conocimientos pedagógicos y disciplinares como profesor.

Este trabajo se construye con una metodología de revisión documental, que parte de textos tomados de bases de datos electrónicas, que favorecieron el análisis del discurso.

Se concluye que la mediación pedagógica ofrece espacios inclusivos cuando el docente crea puentes entre los saberes académico-disciplinares y la realidad del contexto comunitario, cuando por medio de sus estrategias, promueve el diálogo crítico y estimula a los estudiantes para que analicen críticamente las narrativas dominantes y las relaciones de poder que perpetúan las prácticas de desigualdad y exclusión, que analicen las problemáticas vinculadas a su contexto y establezcan posibles alternativas más justas y equitativas.

PALABRAS CLAVE

mediación pedagógica, clima áulico inclusivo, educación superior, estrategias inclusivas.

ABSTRACT

The text focuses on exploring pedagogical mediation as a fundamental element for creating inclusive classroom climates in higher education. It begins with the figure of the pedagogical mediator as a fundamental axis for the construction of inclusive spaces. The mediator is responsible for designing strategies that foster reflection, dialogue, the construction of democratic environments, and group cohesion, based on the needs, learning styles, and individual rhythms of the students. This implies that the teacher models their attitude toward diversity in the classroom, considering the sociocultural, emotional, personal, and pedagogical characteristics, among others, of the students. The mediator's attitude is essential, even beyond their own pedagogical and disciplinary capacities and knowledge as a teacher.

This work is constructed using a documentary review methodology, based on texts taken from electronic databases, which facilitated discourse analysis. It is concluded that pedagogical mediation offers inclusive spaces when teachers build bridges between academic and disciplinary knowledge and the reality of the community context. Through their strategies, they promote critical dialogue and encourage students to critically analyze the dominant narratives and power relations that perpetuate practices of inequality and exclusion, analyze the problems linked to their context, and establish more just and equitable alternatives.

KEYWORDS

pedagogical mediation, inclusive classroom climate, higher education, inclusive strategies.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, las universidades transitan por diversas transformaciones educativas, la mediación pedagógica se ha convertido en una estrategia clave de gran importancia, la cual ha transformado el rol del docente, de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador de espacios respetuosos, en los cuales los alumnos perciben ambientes seguros, donde se construyen estrategias que hacen posible que se sientan valorados, escuchados y acompañados en sus procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la pedagogía decolonial brinda un marco teórico que ofrece espacios de diálogo para la construcción de entornos más equitativos e inclusivos. Para Catherine Walsh

(2014), la Pedagogía decolonial traza caminos para leer críticamente el mundo, así como para intervenir en la reinención de la sociedad, no es ajena a la realidad y a las historias vividas de los pueblos y de la gente, emprende luchas de concientización, afirmación y desalienación. p. 31. Por lo tanto, esta vinculación entre mediación e inclusión se considera importante, en virtud de la diversidad social y cultural de las comunidades universitarias.

Por otra parte, existen desafíos en los contextos escolares para garantizar que la mediación pedagógica se desarrolle en ambientes de aprendizaje democráticos que promuevan espacios de reflexión crítica de la realidad, a pesar de los esfuerzos por replantear el rol del docente-mediador, se observa que aún existen planteamientos enfocados en la práctica tradicional, rígida y reproductora de contenidos, sin contextualizar en el aula la realidad que viven los estudiantes. Investigaciones actuales señalan que para que las prácticas pedagógicas inclusivas sean efectivas, los docentes deben comprometerse a reflexionar constantemente sobre su forma de enseñar y ajustar sus métodos a las necesidades de cada estudiante. Esto implica estar en aprendizaje constante, así como mostrarse abierto a obtener aprendizajes de sus compañeros y de sus propios estudiantes Calero et al (2025) p. 595. Se advierte que aún se aborda la mediación inclusiva desde contextos generales sin profundizar en los posicionamientos éticos y políticos de la pedagogía decolonial.

El propósito de este documento es analizar la mediación pedagógica desde una perspectiva inclusiva sustentada en los fundamentos de la pedagogía decolonial, partiendo de un análisis documental de investigaciones recientes en bases de datos especializadas.

Para lograr este propósito, se realizaron búsquedas diversas en Redalyc, SciELO, Dialnet y otras, para ello, se tomaron en cuenta principalmente aquellas publicaciones de los últimos 5 años de 2020 a 2025, sin embargo, se consideraron algunos autores de fechas anteriores a 2020 por su relevancia en el marco teórico analizado, el análisis documental partió de la selección de aquellas producciones científicas que abordaran el tema de la mediación pedagógica en contextos educativos inclusivos.

El presente documento se estructura de la siguiente forma: en la primera parte se describe el marco teórico que expone la vinculación de la mediación pedagógica y la pedagogía decolonial, en la segunda parte, se describe el desarrollo del análisis documental, en la tercera parte, se examinan los postulados y se finaliza con las conclusiones, analizando la importancia de fortalecer la formación de mediadores inclusivos para que construyan espacios de diálogo y reflexión crítica,

que permita garantizar al estudiante su derecho a aprender en entornos que ofrezcan las condiciones de seguridad, dignidad y pertenencia.

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

En el escenario contemporáneo, se reconoce que la educación es un proceso cultural, que desempeña un lugar central en el desarrollo integral del ser humano, potencia sus capacidades y emplea herramientas que le permiten superar obstáculos, de allí que los contextos escolares se conviertan en espacios en los cuales los individuos, desde la concepción de Freire encuentran oportunidades diversas para transformarse y transformar su entorno. En este sentido, García, Gaviria y Pino (2016), sostienen una mirada esperanzadora de la educación, la conciben como un puente, el cual permite que las personas conozcan y valoren su contexto “su esencia como ser vivo” de tal manera que el aprendizaje no sólo se enfoque en acumular conocimientos clasificados, sino que la educación sea parte de un entramado complejo de experiencias que orienten al individuo a la revaloración de lo que le rodea. p.56

Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica promueve una formación integral que posibilita un avance para los individuos y sus comunidades, así, la escuela trasciende los modelos tradicionales centrados en los saberes teóricos, incentiva la construcción de proyectos educativos que humanicen la pedagogía, ello traspasa y supera el rol tradicional del docente, pero al mismo tiempo, configura una nueva visión del estudiante y de las instituciones, cuya misión es favorecer una educación de calidad que forme personas íntegras, críticas y comprometidas con su entorno, Medina y Gallegos (2024).

Es pertinente subrayar la concepción de mediación pedagógica, la cual se visualiza como un proceso que implica habilidades y competencias de quien ejerza esta función, de acuerdo con Munita (2021) citado por Méndez et al (2024), expone la noción de “mediación”, que hace referencia a la persona que se coloca en medio entre dos partes que no coinciden. Así mismo, conceptualiza al mediador como el individuo que ofrece su apoyo para dar sentido a una tarea que no forma parte del universo conocido del sujeto, tarea “..a la que probablemente esa persona no encuentra motivos que le den un sentido al hecho de incorporarla entre sus prácticas cotidianas” (p.73). Por consiguiente, el mediador asume un rol más activo dentro del proceso de educativo.

Cabe destacar que la mediación ofrece la posibilidad a los individuos de reducir las barreras socioculturales que pudieran impedir su plena participación en las experiencias de aprendizaje diseñadas por el mediador, las cuales favorecen procesos de cambio y de construcción de sentido de quienes participan en las

actividades de aprendizaje, en este sentido, Munita (2021) citado por Méndez et al (2024), define al mediador como aquél que posee diversas competencias y saberes en distintas áreas vinculadas al campo cultural y al trabajo social, el cual actúa en forma intencional con la finalidad de crear aquellas condiciones que favorezcan que los sujetos se apropien de su cultura y que participen en el mundo, ello se realiza desde un nivel intersubjetivo, el cual pone en juego el propio mundo interior del mediador, lo cual implica sus afectos y emociones, de tal manera que pueda crear un espacio de “acogida y hospitalidad” pp.72-76.

Partiendo de este enfoque, el mediador es un actor que participa en el proceso educativo, planificando aquellos espacios que favorezcan el intercambio y diálogo desde una mirada inclusiva, en donde las voces de todos sean escuchadas y respetadas, cabe resaltar la concepción de Munita (2021) citado por Méndez et al (2024), el cuál refiere que la función de la mediación, ofrece la posibilidad de construir espacios que permiten el diálogo y las diversas formas de comprender los contextos, así mismo, favorece la reflexión metacognitiva de lo que se logra construir en los espacios de diálogo interpretativo, con el objetivo de aprender a evaluar los comentarios oportunos y dialogar con las de los otros. p. 67.

Desde esta mirada, la mediación se convierte en una herramienta que ofrece experiencias de aprendizaje que son fundamentales para que los individuos se perciban como agentes transformadores de su contexto.

A partir de estas consideraciones, resulta relevante mencionar a Vygotsky (1978) citado por Novo (2025), el cual plantea que el aprendizaje parte de un enfoque socio-cultural en el cual intervienen diversos elementos que implican a las instituciones, tales como la infraestructura, el rol que desempeña el educador, los recursos didácticos, la dinámica de interacción que se da en los grupos, el contexto y otros.

Para Vygotsky el aprendizaje se construye desde diversas zonas, una de ellas es la zona de desarrollo próximo, en la cual el docente ocupa el lugar de mediador, ofreciendo herramientas que brindan la posibilidad al estudiante de construir aprendizajes significativos, por lo tanto, el rol del docente va más allá de ofrecer herramientas para el acceso al conocimiento, es un promotor de experiencias altamente significativas que impulsan la participación y el análisis reflexivo y crítico de la realidad.

Vygotsky destaca, que el aprendizaje es social y se encuentra mediado por herramientas culturales y por la interacción con otros, por lo tanto, no se genera de

manera aislada, sino a partir de un tejido que se articula en un entramado de interacciones sociales y culturales que enriquecen el aprendizaje.

Según lo propuesto por diversos autores, la mediación pedagógica exige que se remuevan los paradigmas del rol tradicional del docente y que se sugieran nuevas formas de desempeñarse dentro de la enseñanza-aprendizaje. Medina y Gallegos (2024), señalan que el rol del alumno también debe cambiar de pasivo a interactivo, lo cual no es un tránsito fácil, el docente debe enfrentar un doble reto, por una parte debe construir puentes entre el alumno, el conocimiento y el contexto, ofreciendo ambientes de aprendizaje que permitan que el alumno encuentre sentido a lo que aprende, que sea capaz de apropiarse de los saberes para transferirlos a su realidad y a partir de ello, el profesor debe reflexionar sobre su postura frente a las estrategias que propone en el aula, cuestionar su práctica en relación a la construcción de la agencia personal de sus alumnos para ser capaces de enfrentar las problemáticas de su entorno, así mismo, el docente debe diseñar ambientes colaborativos y de respeto, en los cuales, el alumno interactúe desde una perspectiva inclusiva y de respeto por el otro.

A partir de estas consideraciones, existen diversas posturas que visualizan al docente como el agente responsable de la construcción de ambientes de aprendizaje seguros y que abra espacios seguros para el diálogo, siguiendo esta línea de pensamiento, Assmann (2002) citado por Guevara (2024), visualiza al docente como un “educador planetario”, que construye espacios seguros que estimulan la autogestión, la autorregulación y la autoevaluación, además, de proponer la exploración de posibles respuestas a las problemáticas de sus contextos.

Es fundamental señalar que la mediación pedagógica que busca construir ambientes inclusivos, considere el diseño de estrategias cuidadosamente seleccionadas. De acuerdo con Alzate et al (2020), propone cinco componentes que deben considerarse en el diseño de las estrategias de mediación:

El psicológico, implica considerar la motivación, la metacognición y la comunicación efectiva.

El filosófico, promueve la reflexión educativa crítica y abierta, en relación al aprendizaje que favorece el análisis de las problemáticas del contexto mediante los procesos de discusión, intercambio de ideas y toma de decisiones.

El político, privilegia la acción creadora del educar, de manera que se adquieran las habilidades para formar una ciudadanía que asuma su libertad, que participe en forma democrática y que actúe con respeto, buscando el bien común.

El pedagógico, implica consolidar diversas visiones dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, cuyo centro de acción son los individuos como protagonistas en todo el proceso de mediación.

El tecnológico, la mediación se genera al comprender el empleo pedagógico de los medios que reúnen herramientas que le ofrecen al profesor la oportunidad de hacer más dinámicos los procesos de enseñanza-aprendizaje. p.7

Resulta esencial considerar que los componentes de la mediación pedagógica deben sustentar las propuestas de las estrategias que serán desarrolladas en el aula, de tal manera que puedan construirse estrategias que promuevan el desarrollo integral, considerando la vinculación de cada uno de los componentes en el diseño de ambientes inclusivos.

CLIMA ÁULICO

Dentro del contexto educativo, el aula no sólo se circunscribe a la infraestructura y al espacio físico donde permanece el estudiante en su jornada escolar, no es un espacio pasivo, es un espacio vivo en el cual se entretienen diversos procesos en forma simultánea.

De acuerdo con Casassus (2017), citado por Melendrez y Condori (2025), el clima áulico es definido como un sistema en el cual confluyen tres elementos de fundamental importancia: la relación entre el docente y alumno, las interacciones entre los estudiantes y la dinámica que se construye a partir de los intercambios entre los participantes. Por lo tanto, se puede afirmar que el clima del aula se caracteriza por ser un espacio que promueve la comunicación de ideas, la colaboración, la retroalimentación, la percepción de seguridad emocional y de apoyo entre los participantes.

En el aula existen variables que influyen en el clima que se construye, de acuerdo con Paneiva et al. (2018), describe a las variables sociales, las cuales implican las interacciones sociales que se configuran entre el docente y los alumnos, dentro de estas interacciones se favorecen procesos de comunicación, cohesión social, cooperación y dinámica de grupos.

Las variables emocionales se vinculan con los estados emocionales de los estudiantes y docentes en el aula, lo cual implica aspectos como la empatía,

autoestima, motivación, regulación emocional, así mismo, los climas áulicos favorables, promueven la expresión emocional, el bienestar psicológico y la seguridad emocional dentro del aula, desde este aspecto, el docente se encuentra comprometido con sus habilidades socioemocionales, lo que implica el desarrollo de la inteligencia emocional en relación con la habilidad para identificar, comprender y regular sus emociones en el aula.

Las variables físicas, hacen referencia al contexto material del aula, tales como la infraestructura, iluminación y la temperatura, si el ambiente físico es adecuado, influye en la capacidad de concentración de los estudiantes y la sensación de bienestar y satisfacción.

Cabe resaltar que la construcción de un clima áulico favorable depende de diversos factores, Medina y Gallegos (2024) señalan que un aula con clima positivo se percibe como un espacio que ofrece seguridad emocional, bienestar y que tiene las condiciones para el desarrollo de habilidades y aprendizajes.

El diseño de un clima positivo depende de la práctica docente, la cual debe evaluar la dinámica interna del grupo y a partir de ello, desarrollar estrategias que articulen un ambiente que promueva espacios para la expresión libre de ideas y emociones desde un contexto de confianza y seguridad emocional, en el cual se puedan expresar diversas formas de pensar y de actuar.

Los climas positivos permiten que los estudiantes se perciban respetados en sus diferencias y se sientan atendidos. Es fundamental señalar que las estrategias juegan un lugar muy importante en los climas positivos, lo que significa que el docente debe establecer los lineamientos para producir experiencias de aprendizaje que favorezcan la expresión de ideas y emociones con libertad de ser escuchados y respetados, de tal manera que los estudiantes perciban espacios seguros que ofrezcan la posibilidad de explorar la pluralidad de pensamientos dentro de un territorio que reconoce y aprecia la diversidad como un valor que enriquece los procesos de aprendizaje. Medina y Gallegos (2024) p.20

En este orden de ideas, Casassus (2017) citado por Melendrez y Condori (2025), refiere que “en aulas de ambiente sano, está presente el equilibrio emocional y se favorece al aprendizaje” p.21. Por lo tanto, puede afirmarse que el aprendizaje depende del tipo de relación emocional que se desarrolle en el aula; debido a ello, el docente debe reflexionar sobre sus propias habilidades, autoevaluarse para identificar sus competencias cognitivas y emocionales que le permitan ejercer su función docente con calidad y pertinencia. Desde esta perspectiva, se requiere un docente comprometido con su proceso de desarrollo

personal, que evalúe sus habilidades socioafectivas, su capacidad de autocontrol y autorregulación emocional, capacidad de gestionar sus respuestas emocionales y acompañar al alumno en el desarrollo de habilidades sociales complejas y competencias socioafectivas, además de promover la cultura del respeto, comunicación efectiva, respeto a la diversidad mediante la incorporación de las prácticas inclusivas.

Cabe señalar lo que refiere Casassus (2017) citado por Melendrez y Condori (2025), en relación a la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales: "...la autonomía asociada a generar un ambiente de convivencia democrática, es una competencia indispensable en la formación integral de cada uno de nuestros estudiantes, ya que la educación focalizada en lo emocional es una ganancia." p.24

Finalmente, se puede afirmar que el diseño de estrategias que promueven climas favorables impactan no sólo en el contexto social, sino que su impacto trasciende a la comunidad y a la sociedad, en virtud de que los estudiantes asumen que en todo grupo humano deben existir determinados componentes que deben permear las interacciones sociales, tales como la aceptación, convivencia, solidaridad, apoyo y respeto mutuo. Por lo tanto, cabe mencionar lo que señala Jácome y Miranda (2020) en relación a la importancia de construir espacios inclusivos:

Desde este contexto, es fundamental poner en marcha estrategias dirigidas a reducir, minimizar o eliminar las barreras que obstaculizan la presencia, participación y aprendizaje en la educación superior, sobre todo, las estrategias que consideren propuestas de leyes o normas, la optimización de la infraestructura física con el respaldo de las tecnologías de información y comunicación, así mismo, aquellas que promuevan el desarrollo de programas específicos para la inclusión y la capacitación continua de la comunidad universitaria en los ámbitos implicados en la educación inclusiva. p.2723

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y CLIMA INCLUSIVO

La mediación pedagógica que propone el diseño de un contexto inclusivo, implica modificar el rol del docente, el cual debe desarrollar desde su práctica diversas formas de interacción con los estudiantes, analizando su postura frente al proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual implica la promoción del diálogo y la apertura a la co-construcción de nuevos saberes.

Uno de los precursores del diálogo horizontal entre educador y educandos fue Paulo Freire, el cual introduce la educación como práctica de la libertad proponiendo nuevas formas de mirar el proceso educativo.

Freyre, de acuerdo con sus postulados, se considera un antecedente importante de la pedagogía decolonial, su legado plantea que la mediación más relevante para la superación de la contradicción opresor-oprimido, es “el proceso pedagógico basado en el diálogo entre educador-educando”, dicha propuesta sentó las bases de la educación popular al igual que la investigación-acción participativa y se constituyó en un proyecto político y pedagógico en América Latina. Walsh (2014) p.92.

De acuerdo con Villacrés (2020), señala que Michael Apple y Paulo Freire, coinciden en la posibilidad de que la educación pueda transformarse, que pueda enfrentarse a la postura reproductora de contenidos y discursos dominantes y favorecer la creación de espacios de resistencia, que ofrezca esperanza ante las circunstancias excluyentes y desiguales que imperan en los contextos sociales, de tal manera que los docentes mediante su práctica “combinen la reflexión y las prácticas académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos”p.11

El concepto de pedagogía decolonial, fue desarrollado por Catherine Walsh, la cual plantea que la pedagogía decolonial no es un método ni un conjunto de técnicas, sino un proyecto político, ético y epistémico, lo que impacta en el rol del docente, el cual no sólo se orienta a la enseñanza de contenidos, si no al proceso de ser mediador entre diversos universos que lo llevan a cuestionar las posturas coloniales que han configurado históricamente la educación.

Desde esta postura, Walsh (2014) sostiene que se requiere “...ampliar el foco de la currícula para el reconocimiento de la diferencia. Más que una inclusión de determinadas temáticas, supone repensar enfoques, relaciones y procedimientos en una perspectiva nueva” p.297. Por lo tanto, desde esta mirada, la mediación pedagógica implica el diseño de estrategias que promuevan que los integrantes de un grupo, se sientan reconocidos, escuchados, valorados e incluidos y se hace necesario que el contexto educativo sea capaz de garantizar un verdadero diálogo en donde se reconozcan las diversas expresiones, culturas e ideologías de todos los integrantes.

Walsh (2014), refiere la importancia de que los sistemas de enseñanza, las instituciones educativas y los docentes, respondan a la necesidad de reconocer y valorar las historias, culturas e identidades de los movimientos sociales, de tal manera que se produzcan conocimientos que ofrezcan la posibilidad de educar a los ciudadanos para que se sientan orgullosos de su pertenencia étnica mediante la garantía de sus derechos y la valoración de sus identidades, que tal manera que se logre “...adoptar estrategias pedagógicas de valoración de la diferencia; reforzar la

lucha anti-racista y cuestionar las relaciones anti-raciales que se basan en prejuicios y en comportamientos discriminatorios”. p. 296

En relación a lo anterior, Villacrés (2020), señala que los planteamientos de Michael Apple ofrecen una mejor comprensión de cómo se intercalan las relaciones de poder y las ideologías dentro del proceso educativo, así mismo, plantea que dichas relaciones de poder conservan prácticas de desigualdad social, además sostiene que es muy importante que tanto educadores, pedagogos, alumnos y comunidad educativa en general, comprendan cómo se generan estas prácticas con la finalidad de crear propuestas que promuevan el desarrollo de un pensamiento crítico que cuestione las narrativas dominantes y busque opciones más justas y equitativas.

Desde esta perspectiva, resulta relevante destacar la importancia de transformar el pensamiento de los docentes por uno más político, orientado a la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes y por parte de los estudiantes. En este proceso es esencial el acompañamiento pedagógico, de tal manera que los alumnos se perciban como sujetos capaces de analizar, criticar y reflexionar los hechos que ocurren en su realidad. p. 16

Con base en lo anteriormente mencionado, el docente que desea diseñar ambientes de aprendizaje que promuevan la inclusión, requiere el desarrollo de determinadas cualidades, Villacrés (2020), señala que para Giroux los docentes son “intelectuales transformativos”. Dentro de esta perspectiva, el autor refiere que los docentes deben: “Hacer más político lo pedagógico, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas”. p. 41

Por lo tanto, el docente debe advertir que su labor la realiza desde un lugar social, cultural, histórico y político, lo cual implica que esté consciente de su responsabilidad de informarse sobre la realidad que rodea a sus estudiantes, con sus problemáticas y circunstancias en las que viven y se desarrollan, además comprender que su rol se centra en la relación horizontal, desde la cual no es el único portador del saber y que se mire así mismo como la figura que construye junto con sus estudiantes los saberes de la disciplina que imparte.

Por lo tanto, la mediación pedagógica ofrece espacios inclusivos cuando el docente crea puentes entre los saberes académico-disciplinarios y la realidad del contexto comunitario, cuando por medio de sus estrategias, promueve el diálogo crítico y estimula a los estudiantes para que analicen críticamente las narrativas

dominantes y las relaciones de poder que perpetúan las prácticas de desigualdad y exclusión, que se analicen las problemáticas vinculadas a su contexto y establezcan posibles alternativas de solución más justas y equitativas, considerando para ello, los saberes previos que el estudiante tiene sobre su contexto, asumiendo una escucha activa y un acompañamiento que permita reconocer la voz del estudiante, sus reflexiones y sentires, que el aula configure espacios desde una visión más incluyente y democrática.

DESAFÍOS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA INCLUSIVA EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

En los escenarios educativos actuales, la mediación pedagógica enfrenta desafíos importantes ante la presencia de prácticas que representan barreras para el acceso al aprendizaje y la participación de los individuos, aunque se han hecho avances importantes en las políticas de inclusión a nivel universitario, aún prevalecen planteamientos que reproducen miradas que constuyen barreras dentro del aula. Por lo tanto, se considera necesario replantear las prácticas docentes desde escenarios que impulsen la participación y el pensamiento crítico. Todo ello implica desmontar prácticas de exclusión y transitar hacia intervenciones pedagógicas que reconozcan al estudiante como individuos con derecho de expresar sus sentires, reflexiones y acompañarles en el proceso de co-construcción de saberes, frente a este escenario, la mediación pedagógica debe explorar nuevas formas de resignificarse desde una perspectiva más plural e incluyente, en relación a esto, Soto et al., (2022) señala que la mediación pedagógica ofrece la posibilidad de intercambio de saberes y formas de sentir entre los integrantes de una comunidad educativa y que por medio de ella se busca el bienestar, la calidad de vida y el desarrollo pleno de las personas p.57.

El proceso de mediación, en la formación universitaria plantea retos importantes a las comunidades educativas. Booth y Ainscow (2015) señalan que algunas barreras para el aprendizaje se vinculan con las prácticas docentes, las políticas y la cultura escolar, por lo tanto, el rol del docente es trascendental, sobre todo para favorecer un clima adecuado que construya aprendizajes en el marco de la inclusión educativa, en el cual, se valore la diversidad, aceptación, diálogo, respeto y el trabajo colaborativo en grupo, para ello el desafío implica que el docente modele desde su actitud, el valor que asume frente a la diversidad en el aula, considerando las características diversas de los estudiantes, independientemente de sus características socioculturales, emocionales, personales entre otros, la actitud del mediador es esencial, va más allá de las propias capacidades y conocimientos pedagógicos del profesor, pues impacta en su propia ética profesional, esto constituye un elemento de suma importancia para la formación del profesorado, lo que exige que los diseños curriculares de los planes de estudio de la formación docente, incluyan procesos de experiencias de aprendizaje que

promuevan una mirada inclusiva, multicultural, que se centre en la valoración positiva de la diversidad y genere las herramientas necesarias para que el docente puede enfrentar de manera efectiva los procesos pedagógicos en las aulas con alumnos diversos.

La consolidación de ambientes inclusivos, requiere la capacitación permanente de los actores del proceso educativo: directivos, docentes, personal administrativo, además del vínculo con la comunidad. Aunque los objetivos que pretende la mediación son enriquecedores y de gran valor para la formación del estudiante, requiere de un gran compromiso y responsabilidad de los integrantes de la comunidad educativa, desde esta perspectiva, podemos advertir que no es un proceso fácil, implica desmontar prácticas tradicionales y el desarrollo de un profundo compromiso, además, implica un proceso de transformación del docente, que traspase su función académica-laboral, y que impacte en su percepción como mediador, el cual debe replantear su postura frente al aprendizaje y reflexionar sobre la perspectiva con la que promueve las interacciones con sus estudiantes.

La configuración de un mediador inclusivo, es un proceso que puede llevar a cuestionamientos y replanteamientos que implican el compromiso de reconstruir su práctica, de replantear sus metas dentro del proceso educativo, de desarrollar un profundo compromiso por construir climas inclusivos que ofrezcan espacios seguros para la expresión de opiniones, saberes, sentires, así como un lugar de intercambio de ideas vinculados a la realidad del contexto que se vive.

En el contexto universitario, los estudiantes transitan por diferentes circunstancias de acuerdo a su etapa evolutiva, en virtud de que algunos de ellos viven situaciones personales relacionadas con conflictos familiares, dificultades económicas, algunos han configurado sus familias y sus responsabilidades escolares se comparten con sus parejas e hijos, lo cual, en algunos casos genera estresores que traspasan la vida escolar, lo cual es una realidad que el docente no puede dejar de lado, pues ello también interviene en la construcción del clima aúlico, lo cual no es una tarea sencilla cuando se cuenta con grupos numerosos, programas extensos, horarios reducidos, además de infraestructuras que no ofrecen espacios cómodos y agradables para los estudiantes.

Por otra parte, el docente debe analizar sus competencias personales para mostrarse abierto al diálogo, lo cual implica además su capacidad de gestión emocional, que le permite regular en forma adecuada sus respuestas emocionales en el aula, que modele actitudes y expresiones centradas en el profundo respeto por el otro, además de conducirse como un aprendiz permanente, pero experto en su área de formación, con curiosidad constante por innovar su práctica,

reconociendo su trabajo en el aula como un laboratorio de experiencias e intercambios de saberes y prácticas, con una actitud profundamente crítica de su práctica, cálido en su trato, amable y firme en los vínculos con sus estudiantes, observador de la dinámica de los grupos, vigilante y guardián de las interacciones respetuosas, incluyentes, libres de discriminación y de todo aquello que lesione la dignidad humana.

En resumen, la mediación pedagógica, enfrenta diversos desafíos desde los distintos procesos que configuran la educación, pero el que se considera de gran relevancia, es la formación de docentes-mediadores, para ello, se requiere de espacios de capacitación y sensibilización para desmontar prácticas que reproducen barreras en el aula, de tal manera que se configure el perfil de un docente-mediador que asuma un compromiso transformador e inclusivo, desde su propio lugar en el escenario educativo y hacerse cargo de la responsabilidad que le otorga la mediación pedagógica, de ser el puente y acompañante del proceso de desarrollo integral de sus estudiantes.

ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA INCLUSIVA

El docente de educación superior, requiere para el diseño de su intervención pedagógica, una serie de procesos que implican diversas fases, entre ellas, el proceso de diagnóstico del aula, que considera conocer a sus alumnos y su contexto, además de ser experto en la disciplina que imparte.

En la fase de planeación, se debe considerar que el diseño de aulas inclusivas implica el análisis de aquellas estrategias que le permitan configurar el ambiente que desea co-construir con sus alumnos, realizando las propuestas necesarias que generen el cambio que se necesita para garantizar una clima inclusivo adecuado, para lograrlo, el docente debe ser un buen investigador de herramientas que contribuyan a la contextualización de los procesos de aprendizaje que permitan identificar las problemáticas de la realidad de sus estudiantes y elegir aquellas estrategias que le permitan el logro de sus objetivos de aprendizaje.

Dentro de la fase de planeación, el docente, debe reflexionar sobre aquellas barreras que obstaculizan los procesos de aprendizaje de los alumnos, de acuerdo con García y García (2024) señalan que algunos factores de la desigualdad educativa son de tipo académico, los cuales implican prácticas rígidas de planeación del aprendizaje, evaluaciones poco flexibles, estrategias de enseñanza que no consideran los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como las deficiencias en habilidades y vacíos de conocimiento académico que presentan algunos estudiantes; otros factores son los socioeconómicos y culturales, los cuales hacen evidentes los aspectos de origen social del alumno, la falta de recursos

materiales para realizar las tareas de clase, así como condiciones de salud, alumnos en situación de discapacidad y condiciones que dificultan sus procesos de aprendizaje.

Los factores relacionados con el clima social escolar, se relacionan con actitudes excluyentes por parte de docentes y compañeros en temas relacionados con el género, orientación sexual, discapacidad, ideologías y otros, también se vincula con la falta de un mediador que ofrezca posibilidades de diálogo, de colaboración entre pares, restricciones para la expresión de opiniones, el diálogo abierto y democrático así como el diseño de dinámicas rígidas que no favorecen la expresión e interacción entre los estudiantes y las actitudes discriminatorias que generan prácticas excluyentes que lesionen la dignidad humana.

Finalmente, se señalan los factores relacionados con la organización escolar, los cuales se vinculan con políticas educativas que no consideran el diseño universal del aprendizaje, así como la construcción de ajustes mínimos razonables para aquellos estudiantes que se encuentren en condición de discapacidad o con necesidades específicas, así mismo, la infraestructura puede presentar limitaciones para la accesibilidad de estudiantes en condición de discapacidad, por otra parte, implica con frecuencia la ausencia de programas de acompañamiento para aquellos estudiantes con rezago educativo, con dificultades en el área psicológica y la falta de habilidades socioemocionales, entre otras circunstancias.

Con base en lo anterior, el docente debe tomar en consideración las barreras que enfrentan sus estudiantes para la planeación de espacios inclusivos, en los cuales el estudiante participe activamente en su desarrollo académico y social, asegurando que las estrategias que se propongan reduzcan las barreras académicas, socioculturales, institucionales y del contexto áulico.

De acuerdo con Castillo (2016), citado por Huaman (2025) señala que el docente inclusivo es aquel que no sólo se orienta a impartir conocimientos teóricos, además, facilita el aprendizaje realizando ajustes en sus métodos de enseñanza, de tal manera que pueda responder a las necesidades de cada estudiante, colaborando de manera conjunta con otros especialistas para brindar apoyo a sus estudiantes.

En la fase de implementación, el docente inclusivo, se conduce como un mediador que promueve ambientes de tolerancia y respeto, de tal manera que adapta las estrategias incluyendo a aquellos estudiantes con necesidades educativas, asimismo, implementa en la práctica habilidades pedagógicas, técnicas y habilidades socioemocionales que le permiten crear un entorno seguro y

estimulante para los estudiantes, el docente inclusivo promueve una cultura escolar que valora la diversidad y la inclusión por medio de prácticas que promueven el apoyo social, y que cuentan con contextos de aprendizaje más justos, enriquecedores y equitativos.

De acuerdo con Crisol et al. (2015) señala que las estrategias inclusivas deben considerar dentro de su estructura la valoración positiva de la diversidad, en la que se cultive la sensibilidad de la comunidad escolar para aceptar la diversidad y valorar las diferencias, de tal manera que los alumnos perciban espacios libres de exclusión, asimismo se implementan estrategias del aprendizaje cooperativo y flexible, el cual fomenta la cooperación y la creación de redes de apoyo en las cuales se promueva la ayuda entre compañeros, y con esto la participación activa del alumnado.

Algunas estrategias que favorecen la participación de los estudiantes son:

- Aprendizaje cooperativo: Hace referencias a estrategias en las cuales el docente distribuye la clase en grupos heterogéneos
- Tutoría entre iguales: Consiste en integrar a los alumnos por parejas, de tal manera que se construya una relación guiada por el profesor en la cuál uno de los compañeros hace el rol de tutor y el otro de tutorado.
- Aprendizaje por tareas: Se diseñan actividades en las que el alumnado aprenda procedimientos que le ayuden a organizar, comprender y asimilar una información.
- Talleres de aprendizaje: Se diseñan actividades que se orientan a la adquisición de destrezas para el desarrollo de competencias.
- Centros de interés: Organiza contenidos curriculares de acuerdo con los intereses de los alumnos. Crisol et al. (2015). p. 268

Mejía-Caguana et al (2023) señala la siguiente clasificación de las estrategias de atención inclusiva:

- Generar planes y acciones según necesidades de todos los estudiantes.
- Promoción del respeto, la cooperación e inclusión mediante las actividades diarias.
- Promover cambios y respeto hacia la diversidad.
- Diversificar la práctica pedagógica.
- Incentivar la participación de los estudiantes en los diferentes escenarios de aprendizaje.

- Incentivar el respeto, la confianza y colaboración familia-escuela. p.15

En resumen, el mediador que desea construir ambientes inclusivos, debe considerar dentro de su didáctica, el diagnóstico de su grupo, que incluya el análisis de las barreras que obstaculizan la participación, permanencia y aprendizaje de sus alumnos, a partir de ello, debe realizar una planeación que considere aquellas estrategias que favorecen la consolidación de espacios seguros emocionalmente, libres de discriminación, así como la implementación de estrategias inclusivas que considere los ajustes mínimos necesarios, además de no perder de vista, la diversidad cultural, cognitiva, socioeconómica entre otros aspectos que surgen en las interacciones en el aula.

El proceso de implementación de las estrategias inclusivas, debe promover el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, en donde se promueva el respeto, la colaboración y el sentido de pertenencia, impulsando el pensamiento crítico que analiza las propuestas de las problemáticas del contexto para transformar la educación en un espacio más democrático que facilite el aprendizaje y que configure el aula como un espacio transformador, en el que la diversidad se percibe como un elemento propio de la dignidad humana.

CONCLUSIONES

Finalmente, se advierte que la mediación pedagógica orientada a la construcción de climas áulicos inclusivos, no se limita sólo a las políticas de una institución, sino que implica desarrollar estrategias que permitan el diseño de intercambios significativos entre docente y estudiantes, de tal manera que se puedan tejer vínculos que reconozcan y valoren la diversidad del aula, así mismo, la mediación pedagógica es una práctica que facilita el diálogo y que ayuda a la reducción de las barreras que obstaculizan la participación, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes, en este proceso, el docente se configura como un mediador cuya meta es el diseño de experiencias de aprendizaje que permiten la colaboración y la construcción de entornos seguros, donde se configuran lugares de respeto libres de discriminación e incluyentes.

Cabe destacar que el empleo de las estrategias de mediación pedagógica en la educación superior que promueven la construcción de entornos inclusivos, actúan como puentes entre las diferencias que presentan los estudiantes, así como las oportunidades de aprendizaje que se generan a partir de una adecuada planeación y ejecución de las estrategias, así mismo, es importante señalar, que por medio de la mediación, el docente promueve el diálogo y la participación libre y democrática de los estudiantes, de tal manera que se asegura que los alumnos compartan sus

experiencias en un espacio en el que se perciban como individuos valorados y reconocidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate-Ortiz, Faber Andrés, & Castañeda-Patiño, Juan Carlos. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424. Epub January 30, 2020. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Calero Guevara, F. M., Quijije Anchundia, P. J. ., & Guevara Cañizares, M. . (2025). Perspectivas y prácticas pedagógicas de inclusión en la educación superior. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*. ISSN: 2600-6030, 8(16), 590–605. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v8i16.038> (Original work published 25 de enero de 2025)
- Crisol Moya, E., Martínez Moya, J., y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. condiciones didácticas y organizativas. *Educación Inclusiva*, 8(3). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/100>
- García Fernández, Jorge Raúl, & García-Marín, Anthony. (2024). Desigualdad educativa: factores relacionados con la permanencia estudiantil en la secundaria costarricense. Cohorte 2015 -2019. *Revista Rupturas* , 14 (2), 85-117. <https://dx.doi.org/10.22458/rr.v14i2.5414>
- García, E. F. F., Gaviria, C. I. J., & Pino, A. C. P. (2016). La mediación pedagógica, una propuesta para generar un cambio hacia una cultura aprendiente. *Revista REDpensar*, 5(1), 29.
- Guevara, C., Prieto, D., & Célleri, A. (2024). *Mediación pedagógica. Teoría y práctica en estudios de posgrado*. Universidad del Azuay.
- Huaman Santos, L. K., Salazar Apon, L. Z., Taype Felix, G., & Zababuru Ayra, F. A. (2025). Las estrategias inclusivas para el fomento del clima positivo en la educación primaria. Innova Teaching School.

- Jácome, G. E. L., & Álvarez, M. C. M. (2020). La educación inclusiva en el marco de la educación superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2713-2726.
- Medina Jordán, G., & Gallegos Barriga, Y. (2024). La atención a la diversidad y su influencia en el clima positivo.
- Mejía-Caguana, D. R., Esteves-Fajardo, Z. I., y Mateo-Ortega, R. A. (2023). Estrategias de atención inclusiva: Competencias básicas y valores necesarios para entornos educativos en educación universitaria. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 4-19.
- Melendrez Guerrero, L. M., & Condori Quicaño, J. A. (2025). Clima de aula y su rol en el desarrollo de aprendizaje significativo en estudiantes de V ciclo de educación primaria.
- Méndez Barrera, AV, Anzola Méndez (2024) Lectura, libros y ámbitos de mediación en contextos bibliotecarios: una aproximación al caso de la Biblioteca Pública Virgilio Barco
- Novo Pinos, K.M. (2025). Enseñanza universitaria y mediación pedagógica: estrategias para la inclusión, innovación y la colaboración en el aula. (Master's thesis, Universidad del Azuay).
- O'Higgins, T., y Ayala, S. (2024). Perfil del docente de la educación superior para la educación inclusiva en una universidad privada de Paraguay. *Revista científica en ciencias sociales*, 6, e601101. 10.53732/rccsociales/e601101
- Onofre-Siñani, Nancy Basilia. (2025). El Rol del Profesor como Mediador en la Resolución de Conflictos en el Aula. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 342-350. Epub 29 de mayo de 2025. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.619>
- Paneiva Pompa, J. P., Bakker, L. y Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socioemocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y ciencia*, 6(49), 55-64.
- Soto, R. A., Campos, L. C., Corrales, L. M., Sibaja, A. P., & Murillo, R. Q. (2022). Segunda entrega: Construcción y desarrollo de la Mediación Pedagógica en la Universidad Técnica Nacional: reflexiones desde las vivencias y

experiencias de actores clave en el contexto socioeducativo. *Revista Académica Arjé*, 5(2), 1-59.

Villacrés Chiriboga, A. A. (2020). *Las ventajas de los criterios de mediación de intencionalidad y reciprocidad, significado y trascendencia de Reueven Feuerstein en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Master's thesis, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador).

Walsh (2014.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y revivir*, Tomo I, Quito, Abya Yala, pp. 23-68.

EQUIDAD RACIAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA: ¿QUÉ NOS DICEN LOS ÍNDICES?

RACIAL EQUITY IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION: WHAT DO THE INDICES TELL US?

Erika Luciane Pedrazzi Moretto

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2948-0584>

Eliani Cristina Moreira da Silva

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2615-5380>

José Luís Bizelli

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

<https://orcid.org/0000-0002-6634-1444>

RESUMEN

Este capítulo analiza cualitativamente datos sobre la educación brasileña, basados en el índice de desarrollo de la educación básica (IDEB), comparándolos con el nivel socioeconómico (NSE). La investigación se basa en métodos analíticos que utilizan referencias bibliográficas y documentos oficiales. Comprender la relación entre el IDEB y el NSE es fundamental para la formulación de políticas públicas que mitiguen las desigualdades raciales en la educación básica. Se consideraron otros datos para profundizar el debate, como el valor del resultado alumno-año (VAAR), medido por el fondo para el mantenimiento y desarrollo de la educación básica (FUNDEB), ya que las inversiones dirigidas por el VAAR contribuyen a la reducción de las desigualdades educativas, socioeconómicas y raciales medidas por los exámenes nacionales dentro del sistema nacional de evaluación de la educación básica. Los avances en el debate sobre los procesos de evaluación externa y sus indicadores ponen de relieve los desafíos existentes, lo que requiere una revisión de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje orientados a lograr la equidad.

PALABRAS CLAVE

Políticas Públicas; Educación Brasileña; Equidad; Sistema de Evaluación.

ABSTRACT

This chapter qualitatively analyzes data on Brazilian education, based on the Basic Education Development Index (IDEB), comparing them with the Socioeconomic Status (SES). The research is based on analytical methods using bibliographical references and official documents. Understanding the relationship between the IDEB and the SES is fundamental to formulating public policies to mitigate racial inequalities in Basic Education. Other data were considered to deepen the discussion, such as the Student-Year Result Value (VAAR) measured by the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education (FUNDEB), since investments directed by the VAAR contribute to reducing educational, socioeconomic, and racial inequalities measured by national exams within the national basic education assessment system. Advances in the debate on external assessment processes and their indicators highlight existing challenges, requiring a review of teaching and learning procedures aimed at achieving equity.

KEYWORDS

Public Policies; Brazilian Education; Equity; Assessment System.

INTRODUCCIÓN

El recorrido histórico de la evaluación educativa en Brasil – en particular, las evaluaciones a gran escala, hechas por organismos nacionales o internacionales – muestra pequeñas rupturas que no permiten superar y modernizar los modelos educativos estructuralmente establecidos y reflejan una sociedad construida a través de una matriz socioeconómica depredadora.

Es a raíz de lo expuesto anteriormente, que se hace posible identificar un sesgo en el análisis de datos que reflejan el desempeño concreto y particular de cada estudiante dentro del aprendizaje recibido en el ámbito escolar. Aun cuando los datos son agregados, y buscan llevar a cabo una comparación del desempeño de las escuelas, es decir, proponer un indicador que pueda orientar las políticas públicas gubernamentales, se carece de información histórica que ayude a entender la trayectoria educativa de cada estudiante, así como las condiciones materiales existentes en cada unidad escolar, en Brasil.

Es por esto, que, en la búsqueda de indicadores de equidad, en la que se espera poder llevar a cabo un cruce de datos sobre la calidad de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes -incluyendo el seguimiento de la progresión de los aprendizajes- con el volumen y la dirección del gasto público invertido en educación,

se encuentra el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), creado por el gobierno en 2007.

El objetivo de este capítulo es profundizar en el análisis de los datos disponibles sobre el desempeño de las escuelas brasileñas, trayendo a debate cuestiones que se articulan con la extensión de la ciudadanía social frente a la equidad racial y la reducción de las diferencias promovidas por el nivel socioeconómico de los estudiantes.

EL IDEB COMO POLÍTICA PARA FAVORECER EL DESARROLLO ESCOLAR.

El IDEB como forma de seguimiento de los resultados de los indicadores educativos obtenidos en las evaluaciones externas, estableció, por un lado, una metodología adecuada para el control responsable que articuló dos factores fundamentales del análisis: el rendimiento en los aprendizajes y la redistribución de los recursos financieros para las inversiones necesarias para la educación escolar. Como complemento indispensable para garantizar los recursos necesarios para la implementación del IDEB, se creó el Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y la Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB), que permitió diseñar una política pública compensatoria para el sector:

Art. 1º Se crea un Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y para la Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB), en el ámbito de cada Estado y del Distrito Federal, de carácter contable, de conformidad con el artículo 212-A de la Constitución Federal (Brasil, 2020).

Tal como lo establece la Constitución Federal de 1988 (Brasil, 1988), en su artículo 212-A, el nuevo FUNDEB sigue siendo el principal instrumento de financiación de la Educación Pública Básica en Brasil, y su principal objetivo es promover la redistribución de los recursos vinculados a la educación básica (Vargas; Bizelli; Santos Cruz, 2021)

A partir de ello, se crea un incentivo para el desempeño cualitativo de los estudiantes, ya que el nuevo FUNDEB destaca, en su artículo 14, que habrá un complemento denominado Valor de Resultado Año Estudiantil (VAAR), que debe ser distribuido a las redes de educación pública que cumplan con las determinaciones definidas y presenten mejoras en los indicadores educativos así condicionados (Ley Federal N° 14.113/2020).

§ 1º Las condiciones a que se refiere el inciso del presente artículo incluirán:

I - Ocupar el cargo o función de director escolar de acuerdo con criterios técnicos de mérito y desempeño o a partir de una elección realizada con la participación de la comunidad escolar entre candidatos previamente aprobados en una evaluación de mérito y desempeño;

II - Participación de al menos el 80% (ochenta por ciento) de los estudiantes de cada ciclo escolar evaluados periódicamente en cada sistema escolar a través de los exámenes nacionales del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica;

III - Reducción de las desigualdades educativas socioeconómicas y raciales medidas en los exámenes nacionales del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica, respetando las especificidades de la educación escolar indígena y sus realidades;

IV - Régimen de colaboración entre Estado y Municipio formalizado en la legislación estatal y en ejecución, de conformidad con el inciso II del párrafo único del artículo 158 de la Constitución Federal y el artículo 3 de la Enmienda Constitucional No. 108, del 26 de agosto de 2020;

V - referencias curriculares alineadas a la Base Curricular Común Nacional, aprobadas en los términos del respectivo sistema educativo.

Es así como, la legislación busca articular orgánicamente la mejora de los indicadores de Educación determinada por los lineamientos gubernamentales, con la distribución de los recursos presupuestales disponibles. La progresión de los aprendizajes, medida a través de los indicadores obtenidos en el IDEB, y la redistribución de recursos financieros para complementar y consolidar de las directrices educativas en cada sistema público de educación básica brasileño, se vinculan, buscando alcanzar un mejor desarrollo educativo.

Es importante resaltar que hay un énfasis en la gestión, es decir, en la elección del director de la escuela, una función técnico-política, por un lado, definida por el perfil y el desempeño profesional.

Por otro lado, validada por la opción participativa de la comunidad, que delimita y confiere proximidad al territorio educativo, legitimando que la planificación, los objetivos y las acciones estratégicas dirigen la búsqueda del desarrollo de los actores escolares, ya sean docentes, estudiantes o servidores funcionales. De este modo, los indicadores educativos se consideran a través de la participación de al menos el 80% de los estudiantes en las evaluaciones externas para que sean representativos de los respectivos sistemas educativos.

También se evidencia en el texto citado la adopción del Currículo Oficial alineado con el BNCC – Base Curricular Común Nacional (Brasil, 2017), enfatizando el régimen de colaboración entre entidades federadas para reducir las desigualdades educativas causadas por factores socioeconómicos y raciales. En él se indica que las medidas para reducir las desigualdades educativas, socioeconómicas y raciales serán verificadas por los indicadores de los exámenes nacionales del sistema nacional de evaluación de la educación básica.

Es a partir de ello que se delimita el objetivo específico de este análisis que es: evaluar la efectividad de las políticas públicas, a través del marco anteriormente descrito, buscando identificar factores estratégicos que concreten acciones educativas efectivas, en el ámbito de los sistemas educativos, apalancando el desarrollo educativo.

METODOLOGÍA

El estudio se basa en un análisis cualitativo de fuentes secundarias, incluyendo artículos académicos, informes del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) y del Ministerio de Educación de Brasil (MEC), así como datos sobre FUNDEB, el impacto del NSE (Nivel Socioeconómico) – indicador que evalúa la condición socioeconómica de los estudiantes y las escuelas – y las desigualdades raciales señaladas por los resultados obtenidos.

En otras palabras, la propuesta está diseñada para dilucidar, llevar a la reflexión crítica, los indicadores y estrategias efectivamente adoptados a partir de la implementación de la política pública gubernamental frente a la rendición de cuentas de las unidades escolares.

Los documentos aportan datos importantes respecto a la realidad medida a partir de los indicadores educativos. Observando las muestras y los resultados, es posible debatir de manera reflexiva las metas de las políticas públicas que se han implementado en acciones concretas dirigidas a financiar la educación con el propósito de mitigar las desigualdades en diferentes ámbitos, que influyen y devastan la calidad de la educación, impidiendo el avance de la equidad ciudadana. Esto permitiría a todos los estudiantes, independientemente de la raza, el género o la condición socioeconómica, tuviesen garantizado sus derechos de acceso, permanencia y aprendizaje en el sistema escolar brasileño.

DESIGUALDAD SOCIOECONÓMICA MEDIDA POR EL IDEB

En Brasil, a partir de 1995, se intensificó la implementación de procesos de evaluación. Cada vez más, la búsqueda de estrategias para mejorar la calidad de la educación es vista como una atribución y responsabilidad del Estado en relación con la educación: los índices nacionales de aprendizaje obtenidos se convierten en objeto de debate sobre la efectividad de las acciones gubernamentales.

Por su parte, los organismos internacionales comenzaron a estimular e incidir más directamente en el diseño de propuestas para la evaluación de los sistemas educativos, demostrando un claro interés en la efectividad de las inversiones extranjeras aplicadas en proyectos educativos.

El Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), a nivel nacional, implementado desde 1990, por ejemplo, para ser financiado parcialmente por el Banco Mundial y, en consecuencia, sufre transformaciones de acuerdo con el cambio en sus agentes, influencias de concepciones internacionales, técnicas de investigación y evaluación (Bonamino, 2002).

Es así como las evaluaciones a gran escala son un mecanismo para analizar los índices de rendimiento de los estudiantes a partir de datos sobre el rendimiento escolar: habilidades y competencias. Los resultados obtenidos por las escuelas brasileñas están vinculados al SAEB – Sistema de Evaluación de la Educación Básica, a nivel federal.

El Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) es un conjunto de evaluaciones externas a gran escala que permite al INEP (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira) realizar un diagnóstico de la educación básica brasileña y de los factores que pueden interferir en el rendimiento de los estudiantes. A través de pruebas y cuestionarios, aplicados cada dos años en el sistema escolar público y en una muestra del sistema escolar privado, el SAEB refleja los niveles de aprendizaje demostrados por los estudiantes evaluados, explicando estos resultados a partir de una serie de información contextual (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>).

Por su parte, el IDEB fue creado en 2007 por el Ministerio de Educación y es un indicador que combina las tasas de aprobación y los promedios de desempeño en evaluaciones estandarizadas, como el SAEB. El índice oscila entre 0 y 10, y el objetivo a alcanzar para el año 2021 era de 6,0. El IDEB es fundamental para

comprender la calidad de la educación en Brasil, permitiendo comparaciones entre estados y municipios.

Es posible afirmar que la relevancia de la evaluación externa se relaciona con su capacidad de producir un instrumento para promover la gestión democrática de la escuela, es decir, un avance en la construcción participativa en el contexto de la educación brasileña. Sin embargo, también es necesario reconocer que existen límites en la fórmula aplicada, lo invita a la discusión crítica de nuevas posibilidades.

El IDEB y el INSE – Indicador de Nivel Socioeconómico – tienen que ser analizados de manera articulada, ya que ambos trabajan para medir la calidad de la educación efectivamente ofrecida, pero con sistemas diferenciados. Mientras que el IDEB evalúa el desempeño de las escuelas en relación con la aprobación y los promedios de las pruebas educativas aplicadas, el INSE considera factores como la situación socioeconómica de los estudiantes y sus condiciones de aprendizaje.

La desigualdad en el INSE puede influir directamente en los resultados del IDEB, reflejando cómo las condiciones materiales de vida impactan en el acceso y la calidad de la educación recibida por el estudiante.

El escenario contemporáneo de interpretación de las políticas públicas compensatorias en Brasil, a pesar del resurgimiento de visiones conservadoras sobre el tema, necesita centrar las discusiones y el análisis en la efectividad de las propuestas educativas que traen acciones creativas e innovadoras a las escuelas.

Ello exige una mayor formación continua de los educadores -docentes y directivos- en estrategias que incorporen reflexivamente los aportes desde el conocimiento crítico de los resultados de las evaluaciones, permitiendo correcciones y cambios de rumbo en el desarrollo de todo el proceso educativo.

La variedad de propósitos atribuidos a la evaluación revela cuán completa y compleja se ha vuelto. Capelletti (1997) señala que esta multiplicidad de significados termina otorgando a la evaluación un estatus casi mítico, poderoso e incuestionable, cuando, en realidad, debería ser un medio para promover prácticas pedagógicas más directas, accesibles y efectivas.

Las prácticas en el aula, por lo tanto, deben sobresalir en el uso de indicadores educativos, obtenidos a partir de evaluaciones externas, para potenciar el aprendizaje efectivo de los estudiantes brasileños, de la manera más equitativa posible, atendiendo a las expectativas de aprendizaje identificadas para cada grupo etario de Educación Básica.

Por esta razón, en la investigación educativa, el debate sobre las clases y los estratos sociales es un tema central, no sólo porque la educación es una de las dimensiones fundamentales en los estudios de estratificación y movilidad social, sino también por la fuerte correlación entre los resultados escolares y el nivel socioeconómico y cultural de las familias, comprobada por amplia evidencia empírica en varios países del mundo desde mediados de la década de 1960.

Es necesario que la escuela recorra caminos alineados con los procesos de evaluación formativa para contribuir a la evolución de los indicadores de calidad educativa, cumpliendo de hecho la función social de transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad de manera equitativa, hacia la construcción de una sociedad más justa y solidaria para todos.

Para ello, los procesos de evaluación deben estar alineados con este objetivo común:

Es también en la confrontación crítica entre las modalidades de evaluación (más) formativa versus las modalidades de evaluación (más) selectivas o socialmente discriminatorias que es posible discutir y percibir, es decir, a nivel de las prácticas y políticas educativas, algunas de las lógicas y estrategias de regulación social y emancipación (Afonso, 1998, p. 60).

Las prácticas de evaluación deben reflexionar sobre la concepción que se pretende de la educación, es decir, una educación que busca la emancipación humana, a través de la construcción de conocimientos orientados a estructurar una ciudadanía que señale como visión de futuro una sociedad que quiere reducir concretamente las desigualdades socioeconómicas.

El NSE sintetiza las características de los individuos en relación con el ingreso, la ocupación y la educación, permitiendo la construcción de análisis que aproximan estrategias de planificación dirigidas a individuos que pertenecen a grupos sociales específicos. Un diagnóstico bien elaborado, basado en los indicadores técnicos competentes, puede apalancar acciones político-pedagógicas específicas que enfrenten debilidades o amenazas al desarrollo educativo segmentado por grupos frágiles.

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LOS INDICADORES EDUCATIVOS

Como se mencionó anteriormente, los objetivos de este estudio se basan en el hecho de que es necesario cuantificar para calificar, conocer los puntos débiles y

la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos son indicadores poderosos para mejorar las prácticas pedagógicas contextualizadas y significativas de los estudiantes.

Además de analizar las desigualdades raciales en el IDEB y las condicionalidades para recibir recursos financieros de FUNDEB, es necesario observar con detenimiento los datos e informaciones contenidos en las evaluaciones educativas -materializadas en las respuestas a los cuestionarios contextuales-, ya que son relevantes para la elaboración de etapas cruciales del proceso de evaluación y conciernen a la definición de la agenda educativa específica de cada sistema educativo concreto.

Los lineamientos educativos presentes en los documentos institucionales oficiales revelan la etapa de desarrollo de la comprensión emancipatoria y crítica de los actores comprometidos con los procesos de evaluación, en el sentido de señalar perspectivas de éxito en las prácticas pedagógicas existentes en las unidades escolares, así como también en el de señalar cómo se profundizan las condiciones y necesidades socioeconómicas de los individuos evaluados.

El NSE era un valor numérico, que inicialmente oscilaba entre -3 y 3. Posteriormente, para facilitar la comprensión, se convirtió a una escala de 0 a 10 y luego se separó en siete niveles cualitativos: "Más bajo", "Bajo", "Medio-bajo", "Medio", "Medio alto", "Alto" y "Más alto".

Otro indicador interesante es QEdu: portal de datos educativos (<https://qedu.org.br/sobre>) concebido por Meritt y la Fundación Lemann, en 2012, y desde 2020 está bajo la dirección de Interdisciplinariedad y Evidencia en el Debate Educativo (IEDE). Compuesto por plataformas, reúne los principales indicadores de la educación brasileña, que pueden ser consultados a nivel nacional, estatal, municipal y de unidades escolares. También aporta datos sobre el acceso al trabajo y a la educación de los jóvenes brasileños, además de recopilar información de evaluaciones internacionales, lo que permite la comparación con diferentes países, entre otras funciones.

En el QEdu los individuos fueron agrupados solo por escuela y evaluados de acuerdo con factores socioeconómicos, como el ingreso familiar, la escolaridad de los padres y las condiciones de vivienda, con el fin de identificar las condiciones que pueden afectar el aprendizaje y el acceso a una educación de calidad.

En la Prueba Brasil y el SAEB encontramos evaluaciones diagnósticas a gran escala desarrolladas por el INEP. Su objetivo es evaluar la calidad de la educación

ofrecida por el sistema educativo brasileño a partir de pruebas estandarizadas y cuestionarios socioeconómicos (<https://portal.mec.gov.br/prova-brasil>). La Prueba Brasil, para los alumnos de 5º y 9º grado, además del Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), el SAEB y el Sistema de Evaluación del Desempeño Escolar del Estado de São Paulo (SARESP), cuentan con indicadores planteados a través de cuestionarios a los que los estudiantes dan respuesta, que permiten a los gestores educativos un análisis conjunto de su realidad.

En 2023, la Fundación Lemann, el Centro Lemann para el Liderazgo para la Equidad en la Educación y el centro de investigación Interdisciplinariedad y Evidencia en el Debate Educativo (IEDE) lanzaron una guía para ayudar en la identificación y dimensionamiento de las desigualdades raciales en las redes educativas brasileñas, con el fin de mitigarlas mediante el desarrollo de acciones basadas en fundamentos establecidos.

El documento señala los análisis realizados por la plataforma QEdú, que proporciona datos sobre el rendimiento de los estudiantes según la autodeclaración racial. Para ejemplificar el estudio cualitativo, nos basamos en los datos de la plataforma sobre el aprendizaje en las asignaturas de Matemática y Lengua Portuguesa para los alumnos de 5º grado, último año de escolaridad de los Primeros Años de la Escuela Primaria, separados por la clasificación "NSE Bajo" y "NSE Alto".

Con el objetivo de identificar la desigualdad presente en la educación brasileña, los datos seleccionados se refieren a la Federación y al estado de São Paulo. Los datos proporcionados fueron tomados del SAEB para el año 2017.

UF o Brasil	NSE	Blancos	Negros
	Bajo	41.6	23.9
Brasil	Alto	67	40.1

Tabla 1: Porcentaje de rendimiento adecuado en Matemática en el 5º grado en Brasil. Tabla elaborada por los autores con datos de la plataforma QEdú Gestión.

UF o Brasil	NSE	Blancos	Negros
	Bajo	53.6	37.3
São Paulo	Alto	78.2	58.3

Tabla 2: Porcentaje de desempeño adecuado en Matemática en el 5º grado en el estado de São Paulo. Tabla elaborada por los autores con datos de la plataforma QEdú Gestión.

UF o Brasil,	NSE	, Blancos	Negros
	Bajo	52	32.9
Brasil	Alto	74.8	48.9

Tabla 3: Porcentaje de desempeño adecuado en portugués en el 5º grado en Brasil. Tabla elaborada por los autores con datos de la plataforma QEdú Gestión.

UF o Brasil,	NSE	Blancos	Negros
	Bajo	62.7	44.8
São Paulo	Alto	83,1	64,2

Tabla 4: Porcentaje de desempeño adecuado en portugués en el 5º grado en el estado de São Paulo. Tabla elaborada por los autores con datos de la plataforma QEdú Gestión.

De las tablas se puede inferir que existe una gran brecha de rendimiento entre estudiantes blancos y negros al analizar los porcentajes referidos al rendimiento esperado en la trayectoria escolar de los actores con inserción en entornos de diferentes niveles socioeconómicos; de hecho, el estatus socioeconómico acentúa las desigualdades.

También se verifica que la brecha de rendimiento entre niveles socioeconómicos muestra diferencias que se acentúan en las áreas del conocimiento: al analizar los sujetos evaluados se observa que existe mayor dificultad en el aprendizaje matemático y, aunque las dificultades atraviesan la pirámide social, son más pronunciadas en los grupos de menor nivel socioeconómico y entre los negros. Los resultados revelan tasas precarias vs. el adecuado nivel de aprendizaje, en la educación brasileña.

DEBATES ESTADÍSTICOS PERTINENTES

Con los datos presentados, se observa que Brasil tiene una marcada desigualdad de aprendizaje entre los niveles socioeconómicos y raciales, aunque

en sentido amplio los niveles adecuados para el aprendizaje están muy por debajo de lo esperado, especialmente cuando se comparan con otros países.

En el estado de São Paulo, aún queda mucho por trabajar en educación para mejorar los índices educativos, aunque los números muestran menores desigualdades socioeconómicas y raciales y mejores índices de aprendizaje en comparación con el territorio nacional.

Según datos de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, la tasa de deserción escolar en las escuelas públicas de las regiones periféricas supera el 10%, mientras que en las zonas más ricas esta tasa es inferior al 5%. La deserción escolar impacta directamente en el IDEB, ya que los estudiantes que abandonan la escuela generalmente tienen menores posibilidades de un desempeño satisfactorio en las evaluaciones.

El impacto de la deserción escolar debe ser combatido por el éxito de las acciones educativas orientadas al desarrollo pleno de la persona y la emancipación social hacia una ciudadanía consistente.

Como indica Silva (2015), la población menos favorecida no tiene acceso real a los derechos fundamentales, ejerciendo una ciudadanía marginal. Bizelli (2015, p.20) agrega que *"el obstáculo, quizás, está en la discusión sobre los valores que hoy dan forma a la pluralidad y diversidad cultural, etnoracial, sexual, religiosa, socioeconómica y política en nuestro país"*

Medir la calidad de la enseñanza en las escuelas brasileñas y establecer metas de mejora a lo largo del tiempo, son acciones necesarias para aumentar el rendimiento académico y superar las debilidades de los estudiantes en cuanto a la falta de materiales escolares adecuados, acceso a actividades extracurriculares, apoyo pedagógico y un ambiente familiar que motive el aprendizaje significativo.

IMPLICACIONES DE LA DESIGUALDAD SOCIOECONÓMICA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Las implicaciones de la desigualdad socioeconómica en el IDEB son profundas y afectan el futuro de los estudiantes y, en consecuencia, el desarrollo de la nación brasileña. Freitas (2005) expone una reflexión sobre el concepto de calidad negociada: en una dimensión participativa, para que los cambios en las escuelas ocurran de manera concreta, a partir de un monitoreo longitudinal del desempeño de los niños pertenecientes a un sistema escolar, las diferencias deben ser enfrentadas por políticas compensatorias.

La educación es la base principal, el motor, para superar los factores que obstaculizan el desarrollo económico de un país. La baja calidad de la educación refleja una fuerza laboral menos calificada, lo que impacta la competitividad, limita las oportunidades que se presentan en el mercado laboral y perpetúa el círculo vicioso de la pobreza estructural.

Los niños que provienen de entornos de bajos ingresos tienen menos posibilidades de permanecer en el entorno escolar, presionados para responder a las necesidades básicas de supervivencia de sus familias; a menudo ni siquiera se les permite el acceso a la escuela por motivos de violencia, delincuencia y exclusión social; en algunos casos, incluso hay una falta de interés por el conocimiento escolar, ya que la Escuela pierde sentido, pierde valor, dentro de la lógica de la satisfacción de las necesidades inmediatas.

Ante este panorama, se planteó a las escuelas brasileñas otro reto: habilitar condiciones para la mejora de los aprendizajes con la reducción de las desigualdades estructurales creadas por las diferencias socioeconómicas, asegurando la evolución continua de los indicadores educativos, para que los municipios donde se ubican las escuelas reciban la complementación de recursos denominada VAAR – Valor Alumno Año Resultado.

Los recursos del VAAR son un complemento financiero de FUNDEB dirigido a municipios que demuestren avances en indicadores de aprendizaje y reducción de desigualdades educativas. En cuanto a la gestión, se deben seguir algunos principios: legislación específica para la provisión de un cargo o función de director escolar a través de criterios técnicos de mérito y desempeño; publicación de un aviso para el proceso de selección para cubrir puestos o funciones de directores escolares; La mayoría de los directores que trabajan en la red han asumido el cargo a través de criterios técnicos.

Para enfrentar la desigualdad socioeconómica estructural medida por el IDEB, el valor de los recursos complementarios no será suficiente: para asegurar que el estudiante tenga un buen rendimiento académico, es necesario mirar estos datos de manera intersectorial.

CONSIDERACIONES FINALES

Romper este círculo vicioso de desigualdad es una tarea que depende esencialmente de que las políticas públicas compensatorias se implementen de manera efectiva, asegurando que todos los estudiantes ciudadanos, independientemente de su condición socioeconómica o racial, tengan acceso a una

educación verdaderamente emancipadora, que los prepare para pensar y actuar en el futuro, más allá de las demandas inmediatas del mercado laboral.

Los contextos socioeconómicos más desfavorecidos, a menudo representados por los índices INSE más bajos, tienden a tener mayores dificultades concretas en el rendimiento escolar. Así, cuando analizamos los resultados más bajos en el IDEB, somos capaces de identificar a los estudiantes necesitados que se enfrentan a barreras como la falta de apoyo educativo, la insuficiencia de recursos y el entorno familiar inestable.

Para mejorar el IDEB, es crucial abordar de manera crítica y creativa los problemas identificados por el INSE. Las políticas destinadas a reducir la desigualdad, como las inversiones en infraestructura escolar, programas de apoyo y formación docente, pueden mejorar los resultados del IDEB al satisfacer las necesidades de los estudiantes y, sumado a las condicionalidades del nuevo FUNDEB, ayudar a enfrentar los desafíos que trasladan a los sistemas educativos la tarea primordial de incluir en la agenda pública la superación de las brechas educativas vinculadas al aprendizaje de los estudiantes.

Se presenta una estrategia alternativa para un proceso de evaluación orientado a tener en cuenta el desempeño del estudiante como parte de un conjunto más amplio de información sobre la realidad de las escuelas brasileñas, favoreciendo la reflexión crítica sobre los indicadores educativos, especialmente el nivel de desigualdad racial y socioeconómica, a través de la elaboración de planes de acción que favorezcan la implementación de políticas públicas compensatorias que respeten las condicionalidades previstas y presentes en el sistema de la Educación Escolar, en Brasil.

Los sistemas educativos y sus gestores tienen un enorme reto para asegurar los avances necesarios para un adecuado aprendizaje de todos los ciudadanos en edad escolar, reto que se amplifica al considerar que, además del aprendizaje escolar, también deben crear condiciones para la promoción de la equidad racial y socioeconómica, en todos sus ámbitos de acción.

Preparar actores sociales que garanticen su rol en la sociedad del conocimiento, que puedan cumplir con las condiciones necesarias para recibir recursos financieros complementarios provistos por los gobiernos y consolidar efectivamente los mecanismos de retroalimentación de las políticas públicas.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. J. (1998). Políticas Educativas e Avaliação Educacional. *Universidade do Minho*.
- Bizelli, J. L. (2015). Educação para a cidadania. In C. M. David (Org.), Desafios contemporâneos da educação (1ª ed.). *Cultura Acadêmica*. <https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>
- BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – LDB nº 9394 de 05 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*.
- BRASIL. (2020). Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020: *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)*.
- BRASIL. Ministério da Educação. (s.d.). *Prova Brasil: Apresentação*. Portal MEC. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/prova-brasil>
- Cappelletti, I. F. (1997). Avaliação institucional: processo de autocrítica e transformação. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior*, 15(21), 95-98.
- Faria, E. M., & Maggi, L. (2023). Guia para realizar um bom diagnóstico de equidade racial [Relatório]. *Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação*.
- Freitas, L. C. (2002). Avaliação de sistemas públicos de ensino: construindo metodologias alternativas. *Mimeo*.
- Portal QEdu Gestão. (s.d.). <https://gestao.qedu.org.br/planilha/desigualdades-ligadas-a-cor-raca/>
- Portal QEdu. (s.d.). Use dados. Transforme a educação. Plataforma QEdu. <https://qedu.org.br/sobre>
- Silva, H. M. G. (2015). A condição socioeconômica e cultural e o acesso à educação básica. In C. M. David (Org.), Desafios contemporâneos da educação (1ª ed.). *Cultura Acadêmica*. <https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>

- Sousa, S. M. Z. L., & Oliveira, R. P. (2007). Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados: relatório final. *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*.
- Sousa, S. M. Z. L., & Oliveira, R. P. (2010). Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 793-822.
- Vargas, T. C., Bizelli, J. L., & Santos Cruz, J. A. (2021). O tabuleiro da Educação Básica: o novo Fundeb e a Escola Pública. *Ensino em Re-Vista*, 28, e047. <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/63653>

**PIERRE BOURDIEU: AS RELAÇÕES ENTRE TRAJETÓRIAS
ESCOLARES E DESIGUALDADES SOCIAIS**

**PIERRE BOURDIEU: LA RELACIÓN ENTRE LAS TRAYECTORAS
ESCOLARES Y LAS DESIGUALDADES SOCIALES**

**PIERRE BOURDIEU: THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL
PATHS AND SOCIAL INEQUALITIES**

Luci Regina Muzzeti
UNESP/FCLAR

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6808-2490>

Rosebelly Nunes Marques
Esalq USP

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8726-3211>

Maria Fernanda Celli de Oliveira
UNIARA/UNESP/CAPES/UAB/Pecege

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6358-7986>

RESUMO

O presente estudo baseia-se em trabalhos da pesquisadora Luci Regina Muzzeti, iniciados no ano de 1990 e amplamente disseminados e aprofundados a partir de 1997 por ela e seus(as) colaboradores(as), desde seu ingresso enquanto docente da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. A presente investigação, teórica e de cunho bibliográfico, traz uma robusta estrutura epistemológica que tem como premissa proporcionar a compreensão da teoria bourdieusiana enquanto instrumento de análise das relações existentes nas trajetórias escolares. Calcada nos conceitos-chave da teoria desenvolvida pelo sociólogo francês e sua equipe, a saber, *habitus*, capital cultural e estratégias de reprodução, o texto desvela como as disposições familiares, sobretudo, as relacionadas à familiaridade com a cultura privilegiada, podem vir a influenciar nas práticas e êxito escolar. Neste sentido, argumenta-se que a escola, ao privilegiar uma cultura privilegiada culturalmente que não é comum a todos os grupos sociais, tende a reforçar as desigualdades sociais presentes na sociedade por meio de uma lógica meritocrática, apoiada no mito do dom, do talento e da vocação, desconsiderando as condições objetivas dos agentes inseridos no âmbito escolar. Assim, compreende-se que o estudo apresentado contribui enquanto aporte teórico no entendimento das relações existentes nas

trajetórias dos agentes para o desvelamento das desigualdades sociais fomentadas e perpetuadas no contexto escolar Iberoamericano.

PALABRAS CLAVE

Habitus, Capital Cultural, Trajetórias.

RESUMEN

Este estudio se basa en el trabajo de la investigadora Luci Regina Muzzeti, iniciado en 1990 y ampliamente difundido y ampliado por ella y sus colaboradores desde 1997, tras su llegada como profesora a la Escuela de Artes y Ciencias de Araraquara. Esta investigación teórica y bibliográfica presenta un sólido marco teórico cuya premisa es proporcionar una comprensión de la teoría bourdieusiana como herramienta para analizar las relaciones que existen en las trayectorias escolares. Con base en los conceptos clave de la teoría desarrollada por el sociólogo francés y su equipo —habitus, capital cultural y estrategias de reproducción—, esta investigación revela cómo las disposiciones familiares, en particular las relacionadas con la familiaridad con la cultura privilegiada, pueden influir en las prácticas y el éxito escolar. En este sentido, se argumenta que las escuelas, al privilegiar una cultura dominante, refuerzan las desigualdades sociales presentes en la sociedad a través de una lógica meritocrática, apoyada en el mito de la superdotación, el talento y la vocación, haciendo caso omiso de las condiciones objetivas de los agentes dentro del entorno escolar. De esta forma, se entiende que el estudio presentado contribuye como un aporte teórico a la comprensión de las relaciones existentes en las trayectorias de los agentes para develar las desigualdades sociales fomentadas y perpetuadas en el contexto escolar brasileño.

PALABRAS CLAVE

Habitus, Capital Cultural, Trayectorias.

ABSTRACT

This study is based on the work of researcher Luci Regina Muzzeti, begun in 1990 and widely disseminated and expanded upon by her and her collaborators since 1997, following her arrival as a professor at the Araraquara School of Arts and Sciences. This theoretical and bibliographical research presents a robust epistemological framework whose premise is to provide an understanding of Bourdieusian theory as a tool for analyzing the relationships that exist in school trajectories. Based on key concepts of the theory developed by the French sociologist and his team—habitus, cultural capital, and reproduction strategies—the

text reveals how family dispositions, particularly those related to familiarity with the privileged culture, can influence school practices and success. In this sense, it is argued that schools, by privileging a culturally privileged culture that is not shared by all social groups, tend to reinforce social inequalities present in society through a meritocratic logic, supported by the myth of gift, talent, and vocation, disregarding the objective conditions of the agents within the school environment. Thus, it is understood that the presented study contributes as a theoretical contribution to understanding the relationships existing in the trajectories of agents, thus revealing the social inequalities fostered and perpetuated in the Ibero-American school context.

KEYWORDS

Habitus, Cultural Capital, Trajectories

INTRODUCCIÓN

O presente trabalho baseia-se no referencial teórico elaborado por Pierre Bourdieu e seus colaboradores, como parte da continuidade dos estudos iniciados por Luci Regina Muzzeti em 1990 (Muzzeti, 1992), durante o mestrado em Educação realizado na Universidade Federal de São Carlos, e aprofundados em pesquisas posteriores, especialmente em sua tese de Livre-Docência intitulada *Trajetórias Sociais e Escolares de Laureados nas Políticas de Acesso dos Cursos de Graduação/UNESP/CAr*, defendida na Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara, Brasil, em 2019 (Muzzeti, 2019). Tais pesquisas vêm sendo amplamente disseminadas no âmbito da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – BRASIL - desde seu ingresso como docente, em 1997.

Desde então, este tem sido seu problema de pesquisa e objeto de estudo. São diversas as investigações realizadas pela professora, bem como por seus orientandos de mestrado e doutorado vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual desta Universidade. Esses estudos têm sido desenvolvidos, também, em colaboração com inúmeros pesquisadores que se dispõem a estudar o corpus teórico de Pierre Bourdieu ao longo das últimas décadas, com vistas a aprofundar, cada vez mais, os estudos na área da Sociologia da Educação — mais precisamente no que tange ao referencial teórico bourdieusiano —, a fim de identificar as possíveis contribuições que essa teoria pode oferecer para a compreensão das relações entre escola, formação docente, suas prática, trajetória escolar, sociedade e democracia.

Nesse sentido, consideramos que este escrito contribui significativamente para a compreensão da educação contemporânea no contexto ibero-americano.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um estudo teórico de cunho bibliográfico, desenvolvido com o objetivo de embasar análises fundamentadas nos principais pressupostos das obras e conceitos elaborados por Pierre Bourdieu e sua equipe. A pesquisa bibliográfica foi realizada principalmente por meio de consultas a diversos escritos publicados por Muzzeti, seus orientandos e colaboradores, ao longo de décadas de dedicação ao pensamento bourdieusiano. Dessa forma, o presente trabalho reúne, a partir dos estudos de Bourdieu e colaboradores, reflexões bourdieusianas, realizadas e compiladas por Muzzeti que articulam as categorias analíticas propostas pelo autor, contribuindo significativamente para a compreensão das diferentes disposições, ações e comportamentos das famílias em relação ao sistema de ensino. O objetivo é oferecer um aporte teórico consistente que permita analisar a influência dessas categorias nas trajetórias escolares, servindo como fundamento para estudos que adotam a abordagem sociológica de Bourdieu.

RESULTADOS

A partir dos estudos de Pierre Bourdieu e colaboradores, apresentamos os condicionantes que tendem a interferir fortemente nas disposições, ações, perspectivas e comportamentos das famílias em relação ao lócus escolar formal e institucional, com a premissa de oferecer subsídios para a análise da sua influência na trajetória escolar de sua prole, como fundamento para estudos posteriores. É importante ressaltar que, segundo Bourdieu (1989), as disposições de uma família em relação à escola tendem a ser, enquanto regularidade, aspectos essenciais na continuidade dos estudos e nos resultados escolares da trajetória escolar de sua prole.

A disposição ou inclinação de uma família a investir na escolarização de seus filhos e filhas depende, na concepção de Pierre Bourdieu, do peso relativo do capital cultural no conjunto de seu patrimônio e do *ethos* familiar. Este *ethos* corresponde à representação do futuro escolar como algo possível para seus descendentes, ou seja, às probabilidades de êxito escolar objetivamente determinadas, que variam conforme as condições de existência de cada grupo social. Tais condições são interiorizadas pelos sujeitos e manifestam-se subjetivamente sob a forma de

desejos, expectativas, duração prevista da escolaridade, escolhas profissionais e atitudes em relação à escola. (Bourdieu, 1989).

Como afirma Bourdieu (1989, p. 5), “cada família transmite à sua descendência uma herança cultural. Essa herança puramente social é constituída pelo capital cultural e pelo *ethos*, que difere em cada fração de classe, segundo seu meio social de pertencimento”. Assim, o *ethos*, decorrente da apropriação das probabilidades de êxito escolar, condiciona a relação dos agentes sociais com o capital cultural e com a instituição escolar, enquanto o capital cultural atua como determinante direto do desempenho acadêmico.

Segundo o autor (Bourdieu, 1989), a herança cultural — composta pelo capital cultural e pelo *ethos* — é transmitida diretamente no convívio familiar e envolve um conjunto de saberes, formas de pensar, modos de se portar, informações e códigos linguísticos que variam conforme a origem social dos indivíduos.

Bourdieu (1998) identifica três formas de capital cultural. No estado incorporado, ele aparece como disposições duradouras que se inscrevem no próprio corpo e na mente da pessoa. É fruto de um processo de assimilação que demanda tempo, vivência e envolvimento pessoal — algo que, como o bronzado, ninguém pode “transferir” para outro. No estado objetivado, o capital cultural se materializa em bens culturais, como livros, obras de arte ou instrumentos, que podem ser adquiridos com recursos econômicos, mas só são plenamente aproveitados por quem possui os conhecimentos e as competências para interpretá-los, ou seja, capital cultural incorporado. Já no estado institucionalizado, o capital cultural se expressa por meio de diplomas e certificados, que reconhecem formalmente certas competências e revelam as relações entre o sistema de ensino, a sociedade e o capital econômico.

Para Bourdieu (1989), o desempenho escolar não depende apenas do que é ensinado em sala de aula, mas, em grande medida, de uma familiaridade prévia com a cultura e a linguagem valorizadas pela escola — especialmente a norma culta. Essa relação natural com o saber e com a linguagem, marcada pela sofisticação discursiva e pelo domínio de práticas simbólicas valorizadas, é construída quase sempre dentro da família, de forma imperceptível, no cotidiano, e tende a estar presente nas classes que já possuem alto capital cultural.

Como essa aprendizagem ocorre de maneira espontânea e não planejada, ela raramente é reconhecida como resultado de um contexto privilegiado e costuma ser atribuída, equivocadamente, a “talento” ou “vocação”. Bourdieu, entretanto,

rejeita essa explicação, defendendo que as diferenças de rendimento escolar têm origem em causas sociais e não em dons inatos.

Assim, ele revela como a escola, ao adotar critérios de avaliação alinhados aos valores e códigos das classes dominantes, acaba transformando desigualdades sociais pré-existentes em desigualdades escolares — perpetuando privilégios e reforçando barreiras para quem não compartilha da mesma herança cultural.

Dessa forma, a escola, por meio de seus veredictos — expressos em juízos, sanções, advertências, conselhos e orientações —, reconhece e privilegia, ainda que de forma implícita, a cultura dominante, caracterizada pela habilidade verbal e pela relação de intimidade com o saber. Tal expectativa é dirigida a todos os estudantes, independentemente das distintas heranças culturais que tenham recebido. Quanto mais distante a herança cultural familiar estiver desse padrão dominante, menor será o valor que a escola lhe atribuir.

Em suas palavras:

(a escola) (. . .) uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua e difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas (. . .), os instrumentos necessários para, assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e por essa via, o monopólio desta cultura (1974, p. 307, grifo nosso).

E ainda:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (. . .) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares” (1989, p. 11).

Bourdieu (1974; 1989) enfatiza que o conhecimento sobre o funcionamento do sistema de ensino, sobre os diferentes estabelecimentos escolares, sobre as profissões de maior prestígio social e sobre os caminhos para alcançá-las constitui uma das parcelas mais estratégicas e valiosas do capital cultural — recurso amplamente mobilizado pelas frações das classes cultivadas.

Para que um indivíduo desenvolva essa familiaridade com a cultura e com a linguagem — adquirida por meio de um aprendizado sutil e quase imperceptível, geralmente proporcionado pela própria família —, é necessário que o ambiente doméstico seja permeado por práticas culturais. Em outras palavras, é preciso que a família tenha disposição e interesse em consumir os bens culturais considerados legítimos, incentivando seus descendentes a fazer o mesmo. Esses bens legítimos, como define Bourdieu (1974, p. 297), são “os bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos e desejados” — exemplificados por atividades como leitura, ida a teatros, museus e cinemas.

Nesse sentido, existe uma relação direta entre o nível de instrução da família e a propensão ao consumo de bens simbólicos, pois, para apreciá-los, é indispensável possuir os instrumentos de apropriação — ou seja, os códigos necessários para decifrá-los. Além disso, para frequentar certos espaços culturais, como concertos ou cinemas, também é preciso dispor de capital econômico suficiente.

O nível de instrução familiar influencia não apenas o acesso, mas também a atenção dedicada a essas práticas, a frequência com que ocorrem, a forma como são discutidas no cotidiano e até a idade em que os filhos iniciam esse consumo cultural.

Assim, as trajetórias escolares e profissionais — incluindo êxitos, fracassos, escolhas de instituição de ensino e de carreira — estão profundamente vinculadas, por um lado, ao capital cultural herdado e, por outro, ao *ethos*, que envolve, entre outros aspectos, a disposição da família em investir na formação de seus filhos. Essa herança cultural, segundo Bourdieu, deriva do *habitus*, conceito central em sua obra, entendido como um aprendizado acumulado ao longo da história de vida, que estrutura todas as aprendizagens futuras.

(. . .) sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 1983, p. 60-61).

Para Bourdieu (1983), as condições materiais de vida próprias de um determinado grupo social ou fração de classe — e a forma como se expressam no contexto familiar — exercem um papel central na formação das estruturas do *habitus*. Esse *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis, é incorporado pelos indivíduos principalmente por meio do processo de socialização vivenciado, em primeiro lugar, no seio da família.

A família, nesse sentido, funciona como uma “estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante”, ou seja, como um espaço que, ao mesmo tempo em que reflete as condições sociais em que está inserida, molda ativamente as disposições, valores e formas de agir de seus membros. O *habitus* construído nas primeiras experiências — chamado de “*habitus* primário” — torna-se a lente através da qual o indivíduo percebe e interpreta novas vivências, influenciando, por exemplo, a maneira como a família se posiciona em relação à escola e à educação formal. Em suas palavras:

(. . .) o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (. . .) (Bourdieu, 1983, p. 80).

Para Bourdieu (1983), as condições materiais de vida que definem um grupo social ou uma fração de classe tendem a gerar conjuntos de disposições semelhantes entre as pessoas que compartilham essas mesmas condições. Isso faz com que o *habitus* dessas pessoas seja relativamente homogêneo.

Em outras palavras, indivíduos que vivem situações objetivas semelhantes passam por um processo de “uniformização” do *habitus*, o que os diferencia daqueles que pertencem a outros grupos sociais. Essa homogeneidade relativa do *habitus* cria uma espécie de sintonia natural entre as práticas e comportamentos

dos membros de um mesmo grupo, conferindo regularidade e previsibilidade às suas ações — mesmo sem a necessidade de normas ou regras explícitas.

Assim, o que une e guia as ações desses agentes é justamente esse sistema compartilhado de disposições, o *habitus*.

Como explica Bourdieu (1983, p. 73), “o *habitus* é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, “sensatas”, “razoáveis”, e objetivamente orquestradas”.

Entende-se por *habitus*, os sistemas de disposições duráveis, “duravelmente” inculcados e produzidos pela mediação das estruturas objetivas semelhantes, das quais participam todos os membros pertencentes a um mesmo meio social. No dizer de Bourdieu (1983, p. 68), “a harmonização objetiva do *habitus* de grupo ou de classe é o que faz com que as práticas possam ser objetivamente afinadas na ausência de qualquer interação direta e, a fortiori, de qualquer concertação explícita”. E mais:

Enquanto ignorarmos o verdadeiro princípio dessa orquestração sem maestro que confere regularidade, unidade e sistematicidade às práticas de um grupo ou de uma classe, e isto na ausência de qualquer organização espontânea ou imposta dos projetos individuais, nos condenamos ao artificialismo ingênuo que não reconhece outro princípio unificador da ação ordinária ou extraordinária de um grupo ou de uma classe a não ser o da concertação consciente e meditado do complô (Bourdieu, 1983, p. 67).

Para Bourdieu (1998), compreender o *habitus* é fundamental para entender um tipo particular de ação humana que possui uma lógica própria — ações que são racionais, porém não necessariamente fruto de um planejamento consciente ou de um cálculo deliberado. Essas ações carregam um propósito implícito, funcionando com uma “finalidade objetiva”, mesmo que não estejam organizadas em função de um objetivo explícito. Ou seja, elas são coerentes e fazem sentido dentro do contexto em que ocorrem, sem depender de uma intenção consciente ou decisão racional clara. Além disso, essas práticas estão sintonizadas com o futuro, mas não porque sigam um plano definido.

Segundo Bourdieu (1983), portanto, a prática resulta de uma relação dinâmica entre as condições concretas da situação e o *habitus* — um sistema de disposições internalizadas que orienta o agir sem depender da reflexão consciente. Em outras palavras, trata-se de

(. . .) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (Bourdieu, 1983, p. 65).

Nessa abordagem, podemos entender que o passado do indivíduo permanece presente em suas ações atuais. O *habitus* desenvolvido dentro das relações familiares funciona como uma espécie de “modelo” ou matriz de percepções e formas de entender o mundo, que antecedem e orientam as práticas do agente diante de novas situações. Assim, as experiências anteriores não desaparecem, mas são continuamente reconfiguradas e aplicadas ao contexto presente.

Para Bourdieu (1983, p. 65), o *habitus* é um sistema de disposições “duradouramente armado de improvisações regulares”. Isso significa que, embora o indivíduo possa agir de formas diferentes diante de situações novas, essas ações não são aleatórias ou inesperadas — elas sempre se apoiam nas experiências acumuladas e nos esquemas internalizados ao longo do tempo. Portanto, o comportamento do agente tende a ser reconhecível e previsível para aqueles que compartilharam condições materiais semelhantes e, conseqüentemente, construíram um *habitus* semelhante.

(. . .) as disposições constitutivas do *habitus* que estão duravelmente inculcadas pelas condições objetivas e por uma ação pedagógica tendencialmente ajustada a essas condições tendem a engendrar expectativas e práticas que são objetivamente compatíveis com essas condições e previamente adaptadas às suas exigências objetivas; em outras palavras, sendo o produto de uma classe determinada de regularidades objetivas (aquelas que, por exemplo, caracterizam uma condição de classe e que a ciência apreende através das regularidades construídas, tais como as probabilidades objetivas), essas disposições gerais e transponíveis tendem, então, a engendrar todas as práticas “razoáveis” que são possíveis dentro dos limites dessas regularidades, e somente aquelas, excluindo as “loucuras”, isto é, as condutas votadas a serem negativamente sancionadas por serem incompatíveis com as exigências objetivas (Bourdieu, 1998, p. 85-86).

E ainda:

As práticas do mesmo agente e, mais amplamente, as práticas de todos os agentes da mesma classe devem a afinidade de estilo, que faz com que cada uma seja uma metáfora de qualquer uma das outras, ao fato de que são o produto das transferências incessantes, de um campo para outro, dos mesmos esquemas de percepção, pensamento e ação: paradigma familiar desse operador analógico que é o *habitus*, a disposição adquirida que denominamos “escrita”, isto é, traços gráficos que, a despeito das diferenças de tamanho, matéria e cor ligadas ao suporte – folha de papel ou quadro negro – ou ao instrumento – caneta-tinteiro ou bastonete de giz; a despeito, portanto, das diferenças entre os conjuntos motores mobilizados, apresentam uma afinidade de estilo, um ar de família imediatamente perceptíveis (Bourdieu, 1998, p. 115).

Bourdieu (1983) destaca que, para compreender o *habitus* de um indivíduo, é fundamental situá-lo dentro do *habitus* do seu grupo social ou fração de classe. Isso porque o *habitus* se origina nas condições materiais específicas de uma classe social, possuindo tanto uma dimensão coletiva quanto individual.

É coletivo porque os membros de um mesmo grupo compartilham condições de vida semelhantes, o que gera *habitus* parecidos entre eles. Ao mesmo tempo, é individual porque cada pessoa internaliza essa objetividade de forma única e inconsciente, construindo seu próprio modo de agir e perceber o mundo.

Assim, o *habitus* de um indivíduo pode ser visto como uma variação particular do *habitus* do seu grupo, e o estilo pessoal que ele expressa é uma espécie de desvio, embora regulado e codificado, em relação ao estilo dominante da fração de classe a que pertence.

Com base no que foi exposto até aqui, pode-se afirmar que o *habitus* — entendido como um sistema de disposições adquirido no interior de um determinado meio familiar, sob condições objetivas específicas — resulta não apenas na constituição do capital cultural da família e de seus descendentes, mas também na organização de ações e práticas, muitas vezes conscientes ou inconscientes, que operam como estratégias de reprodução social. Essas estratégias, cuja finalidade última é manter ou melhorar a posição do grupo social na estrutura de classes, são objetivamente organizadas e orientadas por esse *habitus* que as unifica.

Bourdieu (1974, 1989) observa que, para compreender as estratégias de reprodução social, é fundamental atentar para aquelas que muitas vezes passam

despercebidas, como as escolhas relacionadas à educação, à fecundidade e ao casamento. Essas decisões, mesmo que nem sempre conscientes, desempenham um papel crucial na manutenção ou ascensão das famílias dentro da estrutura social.

Ele classifica essas estratégias em diferentes tipos:

- Estratégias de fecundidade: que buscam controlar o número de descendentes para evitar a divisão excessiva do patrimônio familiar, por meio de práticas como casar mais tarde, optar pelo celibato ou até encaminhar filhos para o sacerdócio;
- Estratégias sucessórias: voltadas para a transmissão eficiente dos bens familiares, desde obras de arte até propriedades, garantindo o mínimo de perdas;
- Estratégias culturais: onde se destacam os investimentos na educação visando preservar e transmitir o capital cultural dentro da família;
- Estratégias profiláticas: focadas na manutenção da saúde dos membros do grupo;
- Estratégias econômicas: que envolvem poupança, crédito e investimentos para proteger ou aumentar o patrimônio econômico;
- Estratégias de investimento social: que fortalecem as relações duradouras e úteis entre os membros do grupo, baseadas no respeito e na solidariedade;
- Estratégias matrimoniais: que buscam garantir a reprodução biológica e social por meio de uniões com grupos sociais equivalentes, preservando a posição na estrutura de classes;
- Estratégias ideológicas: que naturalizam as desigualdades sociais, legitimando a dominação e fazendo parecer que os privilégios são fruto de características naturais, e não sociais.

Bourdieu (1989) destaca ainda a forte interdependência entre essas estratégias. Por exemplo, a decisão de ter menos filhos está ligada à possibilidade de investir mais na educação deles, já que uma prole numerosa pode limitar os recursos disponíveis para os estudos.

Para o autor, essas estratégias, conscientes ou não, são expressões do *habitus* de um grupo social — um conjunto de disposições que orientam as práticas visando a manutenção ou o avanço social dentro de uma estrutura histórica específica. O *habitus* molda o valor relativo que a família atribui ao capital cultural e, conseqüentemente, o quanto ela investe na educação dos seus filhos, o que varia conforme o peso desse capital no patrimônio total do grupo.

Portanto, compreender o valor do capital cultural de uma família dentro de sua fração de classe é essencial para entender como ela organiza seus investimentos e estratégias na busca por reprodução social.

Como afirma Bourdieu (1974, p. 37):

(. . .) a propensão de investir em trabalho e em zelo escolares não depende exclusivamente do volume de capital cultural possuído (. . .) mas também do grau ao qual a reprodução dessa classe de agentes depende - no passado como no futuro - do capital escolar como forma socialmente certificada e garantia do capital cultural. O "interesse" que um agente ou uma classe de agentes aplica aos "estudos" depende do seu êxito escolar e do grau ao qual o êxito escolar é, no seu caso particular, condição necessária e suficiente do êxito social.

Bourdieu (1974) destaca que jovens das classes populares e médias tendem a se identificar rapidamente com os valores escolares, pois veem na escola a principal — e muitas vezes única — oportunidade de ascensão social. Esses jovens, mesmo diante da falta de capital cultural, compensam essa limitação com um desejo intenso de adquirir conhecimentos e conquistar seu lugar na sociedade. De maneira semelhante, os filhos da fração docente da classe média também reconhecem na escola um caminho fundamental para o progresso social.

O autor ressalta ainda que, quando um membro da família exerce ou exerceu uma atividade intelectual, a dinâmica cultural dessa família se diferencia das demais dentro da mesma camada social. Essa presença confere à família uma visão mais clara da escola como instrumento essencial para a mobilidade social, especialmente entre os jovens oriundos das classes populares, para quem essa perspectiva é muitas vezes mais evidente.

CONCLUSIONES

Nosso objetivo com este trabalho foi apresentar, com base nas investigações amplamente difundidas pela Profa. Luci Regina Muzzeti e seus colaboradores nas últimas décadas, os condicionantes que interferem nas diferentes expectativas e comportamentos das famílias em relação ao sistema de ensino. Trata-se de escritos fundamentados nos estudos de Pierre Bourdieu e sua equipe, cujas obras expõem tais questões e servem de base para o estudo das trajetórias escolares. Espera-se, assim, ter contribuído para a construção de um aporte teórico sólido, ancorado nos pressupostos bourdieusianos, com o propósito de oferecer instrumentos para a

compreensão das relações entre as trajetórias sociais e seus condicionantes no sucesso ou fracasso escolar. Nosso intento com este trabalho, foi apresentar a partir de investigações amplamente difundidas pela pesquisadora e grupo de estudiosos nas últimas décadas, a partir dos estudos de Pierre Bourdieu e colaboradores, os condicionantes que interferem nas diferentes expectativas e comportamentos das famílias em relação ao sistema de ensino expostos em suas diferentes obras, como fundamento para o estudo das trajetórias escolares. Com isso, espera-se ter contribuído para a construção de um aporte teórico robusto e fundamentado nos pressupostos bourdieusianos, com o objetivo de proporcionar instrumentos para a compreensão das relações existentes entre as trajetórias sociais e seus condicionantes no sucesso e fracasso escolar.

Neste sentido, acredita-se que o estudo apresentado seja relevante para o contexto ibero-americano, já que, oferece uma ampla visão sobre as desigualdades sociais presentes no âmbito educacional e escolar institucional, enquanto parte de processos sociais estruturados. Em outras palavras, pode se dizer que a presente investigação instrumentaliza a análise das trajetórias escolares de agente sociais, desmistificando os mitos do dom, do talento e da vocação, amplamente disseminados e descontextualizados das condições materiais e objetivas presentes na realidade social e escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1974). *A economia das trocas simbólicas* (S. Miceli, Org.). Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1983). *Pierre Bourdieu: sociologia* (R. Ortiz, Org.; P. Monteiro & A. Auzméndi, Trads.). Ática.
- Bourdieu, P. (1989). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura (A. J. Gouveia, Trad.). *Educação em Revista*, (10), 3–15.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação* (M. A. Nogueira & A. Catani, Orgs.). Vozes.
- Guirado, M. T. M., Marques, R. N., & Castro, F. P. (2020). RIAEE – *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 1343–1372.
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/13611/9173>

- Muzzeti, L. R. (1992). *Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].
- Muzzeti, L. R. (1997). *Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos].
- Muzzeti, L. R. (2007). Diversidades culturais, visiones de mundo y conductas sociales: trayectorias escolares de brasileños (as) de capas privilegiadas, medias y populares. In E. S. Heredero & M. M. Bris (Orgs.), *Educación y sociedad global: demandas y aportaciones* (Vol. 1, pp. 83–91). Universidad de Alcalá.
- Muzzeti, L. R. (2010). A pluralidade das estratégias de reprodução: a luta pela longevidade escolar no espaço social universitário. In C. B. G. Souza & P. R. M. Ribeiro (Orgs.), *Desafios educacionais para o século XXI: contribuições dos contextos espanhol e brasileiro* (pp. 209–219). Laboratório Editorial da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP.
- Muzzeti, L. R. (2019). *Trajetórias sociais e escolares de laureados nas políticas de acesso dos cursos de graduação/UNESP/CAR* [Tese de Livre-docência, Universidade Estadual Paulista, Araraquara].
- Muzzeti, L. R. (1999a). Consenso ou conflito: contribuições das teorias sociológicas de Émile Durkheim e de Pierre Bourdieu. *Boletim do Departamento de Didática*, 16(15), 43–62.
- Oliveira, M. F., & Muzzeti, L. R. (2021). A interferência da herança cultural na educação sexual de agentes escolares: um estudo de uma instituição infantil do interior paulista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(1), 176–188. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13586>

A PARTICIPAÇÃO DO LEGISLATIVO FEDERAL NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Janaina de Oliveira

Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras.
Campus de Araraquara, São Paulo. Brasil

Maria Teresa Miceli Kerbauy

Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras.
Campus de Araraquara, São Paulo. Brasil

INTRODUÇÃO

A composição do Poder Legislativo pode ser definida por um órgão coletivo ou conjunto de órgãos cuja formação possui os representantes que foram eleitos pelo povo com a função de legislar por determinado período (tempo da legislatura). Ao se referir ao Poder Legislativo, automaticamente, está se direcionando às atribuições aos órgãos desse Poder, os quais são definidos basicamente pelos fatores de representação, de legislação, de legitimação da ação governamental, de controle, de juízo político e a constituinte. (SILVA, 2010). O trecho, a seguir, define essa separação no caso brasileiro em que:

(a) Poder Legislativo no sentido de função legislativa, como está no art. 44 da Constituição de 1988 (O Poder Legislativo é exercido pelo Congresso Nacional; vale dizer: a função legislativa é exercida pelo Congresso Nacional: aí a especialização de função), e (b) Poder Legislativo no sentido de órgão ou órgãos que exercem a função legislativa, e é o sentido que está no art. 2º da Constituição de 1988 quando declara que são Poderes da União o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, independentes e harmônicos entre si (aí a independência orgânica). (SILVA, 2010, p.138, grifos do autor).

A composição do Poder Legislativo, de acordo com o Art. 44 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), qualifica a Câmara dos Deputados sendo composta pelos representantes do povo brasileiro; o Senado Federal é formado pelos representantes dos Estados e do Distrito Federal; e o Tribunal de Contas da União que auxilia o Congresso Nacional nas atividades de controle e fiscalização externa. Cabe ao Congresso Nacional, enquanto executor da função legislativa, a tarefa de elaborar as leis e realizar a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da Administração direta e indireta.

A divisão da função legislativa do Congresso Nacional ocorre devido ao sistema bicameral adotado pelo Brasil que tem como objetivo a atividade de

elaboração das normas jurídicas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, que representam as duas casas. Para Silva (2010), a principal característica do bicameralismo não é tanto o fato de haver duas casas, mas o fato de as duas Câmaras exercerem funções idênticas. Isto significa que se um projeto for iniciado na Câmara dos Deputados, esta passa a ser a casa iniciadora e o Senado fará a sua revisão, constituindo a casa revisora, do mesmo modo que em uma proposta do Senado, cabe à Câmara a função de revisora, exceto de matérias privativas de cada órgão.

Em termos de funcionamento prático, se um projeto da Câmara for alterado no Senado, volta para a Câmara. Da mesma forma, se um projeto do Senado for alterado pelos deputados, volta para o Senado. A Casa onde o projeto se iniciou dá a palavra final sobre seu conteúdo, podendo aceitar ou não as alterações feitas na outra Casa. Esses projetos são distribuídos às comissões mérito, de acordo com o conteúdo e assunto. Além das comissões de mérito, existem duas que podem analisar mérito e/ou admissibilidade, que são as comissões de Finanças e tributação (análise de adequação financeira e orçamentária) e de Constituição e Justiça (análise de constitucionalidade).

É permitido que um projeto de lei possa ser apresentado por qualquer deputado ou Senador, comissão da Câmara, do Senado ou do Congresso, pelo presidente da República, pelo procurador-geral da República, pelo Supremo Tribunal Federal, por tribunais superiores e cidadãos. É importante destacar que os autores dos projetos precisam contar com um engajamento político dentro de uma comunidade de políticas para obterem sucesso em diferentes níveis da agenda governamental, conforme o projeto avança.

Os PLs que são de autoria do Poder Executivo, do Supremo Tribunal Federal e dos Tribunais Superiores sempre são apresentados à Câmara dos Deputados, segundo o artigo 64 da CF/88. Desse modo, automaticamente, nas proposições desses autores, a Câmara dos Deputados será sempre a casa que inicia as discussões, o que lhe garante vantagens para modificar o texto do PLs a partir do parecer dos relatores e discussões nas reuniões. Após realizar as análises e emitir a concordância com o texto, cabe ao Senado apenas a revisão, cujas alterações poderão ser acatadas ou rejeitadas pela Câmara. (Araújo, 2012). Contudo, há exceções na tramitação de PLs - leis orçamentárias-, cuja iniciativa cabe ao Executivo, Câmara e Senado realizarem deliberações em sessões conjuntas, sendo as suas votações apuradas separadamente, casos em ambas possuem o mesmo poder para deliberação. (Backes, 1999).

Nas pesquisas de formulação de políticas públicas, os atores possuem forças desiguais na elaboração de políticas públicas, dessa forma, se um ator em questão possui uma base aliada minoritária, as chances desse projeto avançar para a casa revisora e ter sucesso nas próximas fases são mínimas. Isto ocorre devido ao fato de que dentro das comissões são discutidos diversos problemas públicos, contudo, não são todos os assuntos que conseguem se manter e avançar para as próximas fases em decorrência de vários motivos como a limitação de recursos humanos, financeiros, materiais, a falta de tempo ou a falta de pressão popular. (Subirats, 1989).

A Câmara dos Deputados recebe a maioria das proposições legislativas, visto que é a representação mais imediata da sociedade, centralizando os debates e decisões que formulam diferentes legislações e políticas públicas de âmbito nacional. A partir disto, o objetivo deste texto é analisar a participação do Poder Legislativo Federal, em especial a Câmara dos Deputados, no que se refere à formulação de políticas públicas educacionais voltadas à expansão do ensino superior no Brasil, no período de 2003 a 2018. Esta investigação tem os relatórios das Comissões de Educação e Cultura e das Comissões de Educação como material analítico, para compreender os projetos de lei (PLs), as audiências públicas e os debates parlamentares que contribuíram para a criação de novas instituições de ensino superior (públicas e privadas), revelando a articulação entre os diferentes atores políticos e institucionais deste processo.

O texto está estruturado em tópicos que abordam, inicialmente, apresentamos uma discussão sobre o papel do Poder Legislativo na formulação de políticas públicas, com destaque para o funcionamento das comissões parlamentares. Em seguida, apresenta-se um estudo sobre os relatórios das Comissões de Educação e Cultura (2003-2012) e das Comissões de Educação (2013-2018), destacando a tramitação dos PLs, a realização de audiências públicas e a atuação dos parlamentares na proposição de PLs. Para analisar os relatórios das comissões e as notas taquigráficas, esta pesquisa utilizou a técnica metodológica de análise de conteúdo, a partir de Bardin (1979). Por fim, discutimos o protagonismo do Poder Executivo na proposição das leis que resultaram na criação de universidades federais, evidenciando os limites institucionais e políticos do Legislativo nesse campo, bem como os impactos do projeto expansionista sobre o sistema de ensino superior público e privado no Brasil.

COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS

A análise dos relatórios das Comissões de Educação e Cultura (2003-2012) e das Comissões de Educação (2013-2018) consiste no locus de investigação inicial desse trabalho, permitindo conhecer todos os projetos de leis e requerimentos de audiências públicas e eventos que foram indicados nos referidos relatórios das comissões. Estes documentos também apresentam o desenho, ainda que incipiente, dos potenciais indicadores de atenção governamental, a partir do mapeamento dos atores do Legislativo (Deputados e Senadores) que propuseram significativos PLs ou foram relatores de projetos que se transformaram em importantes políticas públicas ou modificaram leis referentes aos assuntos ligados à expansão do ensino superior. Assim, foram investigados os PLs e, principalmente, as audiências públicas, as quais constituíram o segundo locus de maior investigação desta pesquisa, no que se refere aos atores e às ideias discutidas nas reuniões de audiências.

Os trechos analisados dos documentos foram agrupados em categorias definidas após a leitura flutuante e análises iniciais dos textos, entendidos nesta pesquisa como os códigos, dentro do software de análise, de acordo com as características relevantes às observações. Para essa fase da pesquisa, a codificação teve como objetivo mapear os projetos de leis discutidos nas comissões, nas audiências públicas, requerimentos e projetos reprovados e aprovados nas comissões e o esboço do mapeamento dos atores envolvidos no desenvolvimento dos processos referentes à expansão do ensino superior.

Esta pesquisa iniciou-se a partir da apresentação dos documentos analisados. A primeira fase está indicada na Tabela 1, a seguir, que retrata o *Corpus Documental* da análise proposta dessa etapa de análise:

GOVERNOS	DOCUMENTOS	PÁGINAS
LULA I	COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA (2003-2006)	387
LULA II	COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA (2007-2010)	450
DILMA I	COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA (2011-2012) COMISSÃO DE EDUCAÇÃO (2013-2014)	317
DILMA II	COMISSÃO DE EDUCAÇÃO (2015-08/2016)	299
TEMER	COMISSÃO DE EDUCAÇÃO (08/2016-2018)	332
TOTAL		1785

Fonte: CEC (2003-2012) e CE (2013-2018) - Elaborado pela autora.

Ao realizar pesquisas em documentos como os relatórios das comissões específicas do legislativo, é conveniente salientar que os assuntos discutidos são diversificados devido à quantidade de temas nos textos estudados, conforme a Tabela 1. Entretanto, a pesquisa de um tema específico nos relatórios da CEC deve ser realizada com cautela devido à quantidade de assuntos não pertinentes à pesquisa, no texto dos relatórios. O ano de 2013 foi marcante para a história da Comissão de Educação, pois antes de iniciar o ano legislativo, a antiga Comissões de Educação e Cultura foi desmembrada, sendo constituídas a Comissão de Educação e a Comissão de Cultura. A mudança foi importante, visto que a Comissão passou a se debruçar, especificamente, sobre os projetos pertinentes à educação básica e superior.

A composição dessas comissões pauta-se no Regimento Interno da Câmara dos Deputados (RICD) em duas etapas, sendo a primeira aquela em que os líderes parlamentares indicam os membros das respectivas bancadas que irão compor as diversas comissões da Câmara. Na segunda etapa, o Presidente da Câmara convoca as Comissões Permanentes para se reunirem para instalação de seus trabalhos e eleição dos respectivos Presidente e Vice-Presidentes, os quais têm a função de coordenar as atividades e representar a comissão perante os demais órgãos legislativos, conforme indicado, a seguir, no trecho do Artigo 28, do RICD (2023), a composição de uma comissão:

Definida, na 1ª (primeira) sessão legislativa de cada legislatura, a representação numérica dos Partidos e Blocos Parlamentares nas Comissões, os Líderes comunicarão à Presidência, no prazo de 5 (cinco) sessões, os nomes dos membros das respectivas bancadas que, como titulares e suplentes, as integrarão; esse prazo contar-se-á, nas demais sessões legislativas, do dia de início dessas. (RICD, 2023, p.26)

As principais funções da comissão de educação dentro da Câmara dos Deputados podem ser elencadas nos seguintes itens:

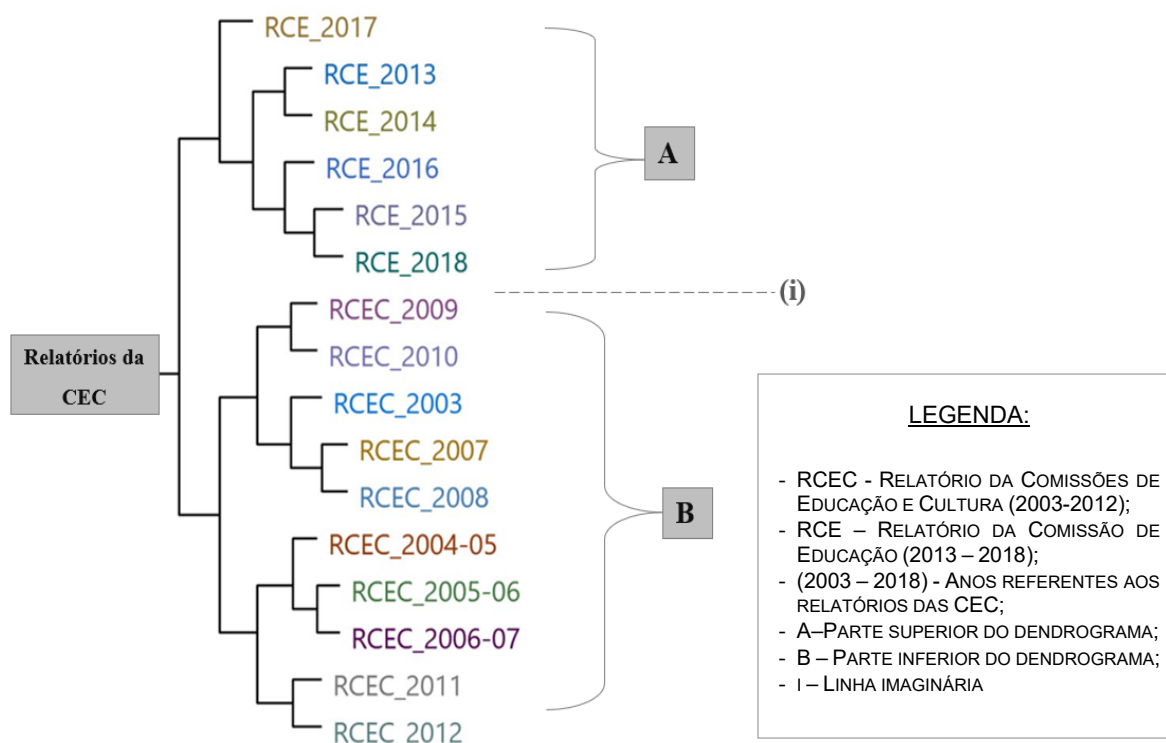
- ✓ Análise e votação de projetos de lei relacionados à educação e cultura;
- ✓ Realização de audiências públicas e debates para discutir temas relevantes;
- ✓ Elaboração de pareceres e relatórios sobre as matérias em tramitação na comissão;
- ✓ Acompanhamento e fiscalização das políticas públicas nessas áreas;
- ✓ Participação em eventos e debates relacionados à educação e cultura.

ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DAS COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA

A Comissões de Educação e Cultura desempenha um papel importante na formulação de políticas públicas para o setor, visto que concentram as discussões sobre educação em seus diferentes níveis materializados em PLs, eventos e

requerimentos de audiências, trazendo discussões relevantes para o desenvolvimento educacional do país. A primeira análise exploratória da pesquisa foi a partir da utilização dos relatórios da CEC para gerar no Software NVivo 14 uma análise de Cluster que produz diagramas, os quais usam cores e posicionamento para mostrar a semelhança ou dissimilaridade entre os arquivos, códigos ou casos (pessoas ou instituições) de acordo com o uso de palavras, valores de atributos ou codificação. Escolhemos, para representar o resultado, o dendrograma, cuja função principal é mostrar em um esquema visual a aproximação entre itens por similaridade. A nossa análise buscou compreender a proximidade de conteúdos discutidos nos relatórios da CEC (2003-2018) por meio da similaridade de palavras com o recurso do coeficiente de correlação de *Pearson* entre os textos analisados na imagem, a seguir:

Figura 1 - Dendrograma - Cluster por similaridade de palavras dos relatórios da CEC (2003-2018)



Fonte: CEC (2003-2012) e CE (2013-2018) - Elaborado pelo Software NVivo 14

O cluster em forma de dendrograma apresentado acima tem como função mostrar a similaridade de palavras entre os relatórios da CEC analisados de 2003 a 2018 por meio do coeficiente de correlação de Pearson. Ao analisar o Cluster,

podemos dividi-lo, a princípio, em dois colchetes maiores, os quais dividem os relatórios em dois blocos:

- ✓ **BLOCO A:** Na parte superior - letra A - agrupou os relatórios referentes aos anos de 2017, 2013, 2014, 2016, 2015 e 2018.
- ✓ **BLOCO B:** Na parte inferior - letra B - agrupou os relatórios relacionados aos anos de 2009, 2010, 2003, 2007, 2008, 2004-05, 2005-06, 2006-07, 2011 e 2012.

Destaca-se que em um dendrograma quanto menor a distância entre os colchetes, seja na largura ou no comprimento, maior será a correlação de palavras, bem como a aproximação de itens de cores semelhantes que reforçará essa similaridade. Desse modo, traçamos uma linha imaginária (i) que divide o dendrograma em parte Superior A e Inferior B, as quais apontam as mudanças das discussões na Câmara dos Deputados durante os anos analisados.

A primeira análise remete ao Bloco B que foi o período compreendido pelos dois governos de Lula (2003-2010) e os dois primeiros anos (2011-2012) do governo de Dilma (2011-2016). Nesse período, as discussões mais marcantes no que se refere ao ensino superior foram relacionadas à criação de novas IES federais para diversas regiões do país e, posteriormente, à criação e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pautadas em para atingir as metas do PNE (2014-2024) no que se refere à entrada de mais estudantes no ensino superior, principalmente na faixa etária entre 18 e 24 anos. Estes textos apresentam muitos PLs que tratam efetivamente da expansão da rede federal de educação, e após 2010 é introduzida também a discussão do crescimento da rede privada, bem como a entrada de grupos de capital estrangeiro para atuar na educação.

No Bloco A, representado pela parte superior do dendrograma, nota-se a criação de poucas IES, a sua maioria foram apenas sancionadas pelos presidentes do referido período, em função desses projetos aprovados seguirem uma ordem de importância de acordo com os objetivos de interiorização do ensino superior e a liberação de verbas para execução, mas já tinham sido aprovadas em comissões de educação da Câmara dos Deputados e Senado em anos anteriores. Nos anos finais de análise, principalmente entre os anos de 2016 a 2018, as reivindicações para o ensino superior estavam pautadas em manter o orçamento para o setor, a rejeição da EC nº 95 referente ao teto dos gastos para os setores sociais bem, como para a educação, a crise nas IES públicas, o crescimento da EaD e a aprovação de novas regulamentações para essa modalidade de ensino.

Seguindo análise dos relatórios da CEC (2003-2018), elaboramos o quadro abaixo com o objetivo de apresentar os PLs que foram sancionados como Lei no que se refere à criação de novas IES federais e ao processo de ES:

Quadro 1 - PLs aprovados em forma de lei ordinárias sobre ES público

COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA – 2005/2006	SITUAÇÃO
1) PL-4659/2004 PODER EXECUTIVO - DISPÕE SOBRE A INSTITUIÇÃO DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, POR DESMEMBRAMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL (UFMS).	LEI ORDINÁRIA 11153/2005
2) PL-4955/2005 PODER EXECUTIVO - DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB, POR DESMEMBRAMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.	LEI ORDINÁRIA 11151/2005
3) PL-3859/2004 PODER EXECUTIVO - DISPÕE SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA DE FARMÁCIA E ODONTOLOGIA DE ALFENAS - CENTRO UNIVERSITÁRIO FEDERAL - EFOA / CEUFE EM UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL) - MG.	LEI ORDINÁRIA 11154/2005
4) PL-4819/2005: PODER EXECUTIVO - DISPÕE SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE MOSSORÓ/ESAM EM UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO (UFERSA)-RN.	LEI ORDINÁRIA 11155/2005
5) PL 3962/2004 - PODER EXECUTIVO - INSTITUI A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC).	LEI ORDINÁRIA 11145/2005
6) PL 7204/2006 - PODER EXECUTIVO - INSTITUI A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA).	LEI ORDINÁRIA 11640/2008
7) PL 4183/2004 - PODER EXECUTIVO - DISPÕE SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ EM UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UFTPR).	LEI ORDINÁRIA 11184/2005
COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA – 2006/2007	SITUAÇÃO
8) PL-73/1999 - NICE LOBÃO – (APENSADOS: PL-615/2003 PL-1313/2003 PL-3627/2004) - DISPÕE SOBRE O INGRESSO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E ESTADUAIS. RESERVANDO 50% DE SUAS VAGAS PARA SEREM PREENCHIDAS MEDIANTE SELEÇÃO DE ALUNOS NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO (LEI DE COTAS).	LEI ORDINÁRIA 12711/2012
COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA – 2007	SITUAÇÃO
9) PL - 7.203/06 - PODER EXECUTIVO – QUE DISPÕE SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DA FUNDAÇÃO FACULDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS MÉDICAS DE PORTO ALEGRE- FFFCMPA EM FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE – FUFCSA.	LEI ORDINÁRIA 11641/2008
10) PL - 7.701/06 - SENADO FEDERAL (SENADOR EDUARDO CAMPOS - PLS nº 5/04) – ALTERA A LEI Nº 10.260/2001, QUE DISPÕE SOBRE O FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR (FIES), COM O FIM DE CRIAR FORMA ESPECIAL DE AMORTIZAÇÃO MEDIANTE SERVIÇO SOCIAL.	LEI ORDINÁRIA 11552/2007
11) PL - 176/07 - DO SR. FÁBIO SOUTO (PFL-BA) - QUE VEDA A COBRANÇA DE TAXA DE INSCRIÇÃO EM VESTIBULAR PARA ALUNOS EGRESSOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO.	LEI ORDINÁRIA 1552/2007
COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA – 2008	SITUAÇÃO
12) PL - 2.879/08 - PODER EXECUTIVO - QUE DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA, POR DESMEMBRAMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA E DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA).	LEI ORDINÁRIA 12085/2009
13) PL - 2.878-A/08 - PODER EXECUTIVO - (MSC Nº 961/07) - QUE "DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA).	LEI ORDINÁRIA 12189/2010
14) PL 3775/2008 PODER EXECUTIVO - INSTITUI A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, CRIA OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.	LEI ORDINÁRIA 11892/2008
COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA – 2009	SITUAÇÃO
15) PL 3891-A/2008 PODER EXECUTIVO - DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LUSO AFRO-BRASILEIRA (UNILAB).	LEI ORDINÁRIA 12289/2010

16) PL - 3774/2008 PODER EXECUTIVO - (APENSADO AO PL 2199-A/2007) DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS).	LEI ORDINÁRIA 12029/2009
COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA – 2010	SITUAÇÃO
17) PL- 6.472-A/2009 PODER EXECUTIVO - ALTERA O ART. 1º DA LEI Nº 11.145, DE 26 DE JULHO DE 2005, QUE INSTITUI A FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC).	LEI ORDINÁRIA 13110/2015
18) PL- Nº 7.513/2010 - PODER EXECUTIVO - AUTORIZA A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD A ALIENAR, POR MEIO DE DOAÇÃO, IMÓVEL À FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL (UEMS).	LEI ORDINÁRIA 13007/2014
COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA – 2011	SITUAÇÃO
19) PL 2207/2011 - PODER EXECUTIVO - DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFESBA).	LEI ORDINÁRIA 12818/2013
COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA – 2012	SITUAÇÃO
20) PL-2204/2011 – PODER EXECUTIVO - DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA - UFOBA, POR DESMEMBRAMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	LEI ORDINÁRIA 12825/2013
21) PL-2208/2011 – PODER EXECUTIVO – DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA), POR DESMEMBRAMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.	LEI ORDINÁRIA 12826/2013
22) PL-2206/2011 – PODER EXECUTIVO - DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA), POR DESMEMBRAMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.	LEI ORDINÁRIA 12824/2013
COMISSÃO DE EDUCAÇÃO – 2014	SITUAÇÃO
23) PL-6809/13 PODER EXECUTIVO - REABRE O PRAZO PARA REQ - DA MORATÓRIA E DO PARCELAMENTO PREVISTOS NO PROGRAMA DE ESTÍMULO À REESTRUTURAÇÃO E AO FORTALECIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (PROIES).	LEI ORDINÁRIA 12989/2014
COMISSÃO DE EDUCAÇÃO – 2016	SITUAÇÃO
24) PL 5271/16 - PODER EXECUTIVO - QUE CRIA A UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO, POR DESMEMBRAMENTO DA UNIVERSIDADE DE GOIÁS (UFG).	LEI ORDINÁRIA 13634/2018
25) PL 5273/16 - PODER EXECUTIVO - QUE CRIA A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RONDONÓPOLIS, POR DESMEMBRAMENTO DE CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO (UFMT).	LEI ORDINÁRIA 13637/2018
26) PL 5275/16 - PODER EXECUTIVO - QUE "CRIA A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ, POR DESMEMBRAMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS".	LEI ORDINÁRIA 13635/2018
27) PL 5272/16 - PODER EXECUTIVO - QUE "CRIA A UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA, POR DESMEMBRAMENTO DA UFPI" E CRIA A UNIVERSIDADE FEDERAL DO AGRESTE DE PERNAMBUCO (UFAPE), POR DESMEMBRAMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE).	LEI ORDINÁRIA 13651/2018
COMISSÃO DE EDUCAÇÃO – 2017	SITUAÇÃO
28) PL 5274/2016 – PODER EXECUTIVO - CRIA A UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS, POR DESMEMBRAMENTO DE CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS (UFTO).	LEI ORDINÁRIA 13856/2019

Fonte: CEC (2003-2012) e CE (2013-2018) - Elaborado pela autora.

O quadro acima aponta para o protagonismo do Poder Executivo em 88% dos PLs dos projetos referentes ao processo de expansão do ES, mas no que se refere à criação de novas universidades, no período analisado, o Executivo propôs 100% dos projetos. Desse quadro, somente três projetos foram de autoria de deputados e Senadores, sendo o PL 73/1999 elaborado pela Deputada Nice Lobão (PFL-MA); PL 7.701/2006 proposto pelo Senador Eduardo Campos e o PL 176/2007 escrito pelo deputado Fábio Souto (PFL-BA).

Isto ocorre porque o Poder Executivo utiliza de alguns benefícios que a Constituição confere ao presidente da República como editar medidas provisórias, apresentar projetos de lei e solicitar urgência a estas propostas assim como é competência exclusiva deste Poder também propor matérias que aumentem a despesa pública. Além das prerrogativas citadas, o presidente da República busca apoio do Congresso para formular as políticas públicas e, principalmente, dos líderes da coalizão governista que asseguram o apoio dos membros de seus partidos, com o intuito das proposições obterem o maior número possível de votos favoráveis no Congresso. Caso contrário, dificilmente seria aprovada, sendo necessárias diversas negociações entre os parlamentares e o Poder Executivo. (RENNÓ, 2006; LIMONGI; FIGUEIREDO, 2009).

Para exemplificar essa discussão sobre a educação superior, durante a audiência pública realizada em 08/11/2007, na Câmara dos Deputados, a deputada Maria do Rosário (PT-RS) explica a dinâmica do funcionamento para criação de PLs que implicam em alterações no orçamento da União. Com isso, os motivos pelos quais se concentram os PLs de criação de novas universidades nas mãos do Executivo Federal. No âmbito federal, os projetos podem ser elaborados pelas bancadas estaduais – representam seus estados de origens - ou pela comissão de educação em parceria com os burocratas do MEC, mas a autoria precisa sair do Executivo, conforme a deputada explica, na sequência, o caso da criação de uma universidade na região sul:

Se possível, no momento em que forem bater o martelo, na comissão com o Governo, chamem os Deputados da Comissão de Educação, da Região Sul particularmente, para mostrar-lhes o projeto, para evitarmos a disputa política entre Parlamentares.

[...] Deputado Vignatti, como um visionário [...] em 2006, apresentou uma emenda parlamentar ao Orçamento da União, para que o projeto fosse feito. O Deputado não apresentou projeto de lei porque é ilegal Deputado tomar a iniciativa de criar universidade. A Comissão de Educação está sempre dizendo "não" para os colegas, porque o projeto que cria despesas tem que vir do Poder Executivo. Mas o Deputado Vignatti, de forma inteligente, alocou recursos no Orçamento para fazer o projeto.

Então, os passos para a Universidade Federal de Santa Catarina já foram dados, graças a uma emenda parlamentar.

[]

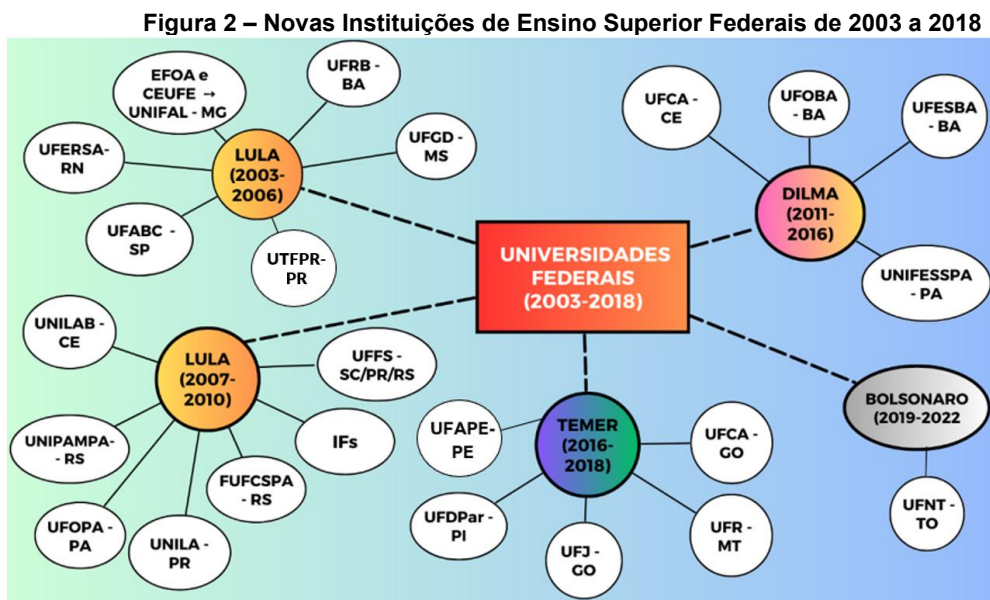
Os Deputados podem colocar recursos, não podem criar por lei. A lei tem que vir do Executivo, mas se os senhores chamarem os Parlamentares para debater quando a lei estiver sendo concluída no Executivo, quando ela chegar aqui já se tem o acordo. (Deputada Maria do Rosário, audiência pública de 08/11/2007)

Ao analisar os PLs referentes à expansão do ES que tramitaram na Câmara dos Deputados no período de 2003-2018, observa-se um total de 271 PLs, com 108 projetos aprovados na comissão de educação para seguir para outras comissões de mérito, sendo que destes apenas 27% se tornaram leis ordinárias. Os autores

dos PLs foram diversos deputados, Senadores e o Executivo, mas de forma majoritária, cerca de 90% dos PLs aprovados como leis foram de autoria do Executivo. Já no que se refere à criação de novas IES federais, o Executivo foi o autor de todos os PLs. Estes dados corroboram a discussão apresentada por Rennó (2006) e Limongi e Figueiredo (2009), os quais apresentam, em suas pesquisas, os resultados sobre a predominância do Executivo na formulação de políticas em diversos setores. Devido à dificuldade de alguns projetos dos parlamentares avançarem nos diferentes níveis da agenda governamental, entendemos que:

Na formulação das políticas públicas em governos presidencialistas, o **Executivo tende a concentrar grande número de prerrogativas** e, consequentemente, força política, em detrimento do Parlamento que, em tese, seria o responsável por conceber, mediante a produção de leis, as linhas mestras da atuação governamental nos diferentes campos de responsabilidade do Estado. No Brasil, o Poder Executivo dispõe de um amplo conjunto de recursos de poder, de *jure* e *de facto*, tornando inequívoca sua predominância na iniciativa de propostas legislativas para a gestão estatal e condução de políticas públicas. A experiência brasileira registra uma quantidade muito grande de leis criadas pelo Executivo. (Araújo; Silva, 2012, p.1, grifo nosso).

Para ilustrar o processo expansionista de cada governo analisado, a figura abaixo apresenta um mapa visual com as siglas das novas universidades inauguradas durante o recorte temporal desta pesquisa:



Fonte: CEC (2003-2012) e CE (2013-2018) – Elaborado pela autora.

A partir da Figura 2 elaboramos nos tópicos, a seguir, uma descrição dos resultados apresentados no agrupamento da imagem:

- ✓ **LULA (2003-2006):** UFGD – MS (Universidade Federal da Grande Dourados); UFRB-BA (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia); Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas - Centro Universitário Federal - EFOA / CEUFE tornaram-se Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL- MG; UFERSA-RN - Universidade Federal Rural do Semiárido; UFABC – SP (Fundação Universidade Federal do ABC); UTFPR – PR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná);
- ✓ **LULA (2007-2010):** UNIPAMPA - RS (Universidade Federal do Pampa); UFOB - BA (Universidade Federal do Oeste da Bahia); UNILAB – CE (Universidade Federal da Integração LusoAfro-Brasileira); UFOPA – PA (Universidade Federal do Oeste do Pará); UNILA -PR (Universidade Federal da Integração Latino-Americana); FFFCMPA - RS (Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre); UFFS – SC/PR/RS (Universidade Federal da Fronteira Sul); IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- ✓ **DILMA (2011-2016):** UNIFESSPA – PA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará); UFOBA – BA (Universidade Federal do Oeste da Bahia); UFCA- CE (Universidade Federal do Cariri); UFESBA – BA (Universidade Federal do Sul da Bahia);
- ✓ **TEMER (08/2016 – 2018):** UFDPAR – PI (Universidade Federal do Delta do Parnaíba); UFAPE – PE (Universidade Federal do Agreste de Pernambuco); UFJ – GO (Universidade Federal de Jataí); UFR-MT (Universidade Federal do Rondonópolis); UFCA-GO Universidade Federal de Catalão);
- ✓ **BOLSONARO 2019-2022):** UFNT – TO (Universidade Federal do Norte do Tocantins).

A Figura 1 apresenta um esquema visual com as siglas das novas instituições de ensino superior inauguradas em cada governo analisado no período entre de 2003 e 2018. Embora a análise do Governo Bolsonaro não faça parte do recorte temporal da pesquisa, foi acrescentado uma IES inaugurada em seu mandato. Trata-se da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) que originou do PL 5274/2016, de autoria do Executivo, durante o governo da Dilma Rousseff. As discussões e aprovações desse PL nas duas casas ocorreram durante o governo de Dilma e Temer. Assim, coube ao ex-presidente Jair Messias Bolsonaro somente o ato de sancionar a Lei nº 13.856/2019, que cria a UFNT, com sede no município de Araguaína (TO), por desmembramento da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Durante o período de 2003 a 2018, houve a criação de novas universidades federais no Brasil por meio do desmembramento de alguns campuses de universidades federais já existentes. Esta estratégia visava descentralizar o ensino superior e ampliar o acesso à educação de qualidade em diferentes regiões no interior do país. Destacam-se duas universidades federais novas que foram criadas por desmembramento nesse período - a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), inaugurada em 2013, com sede em Marabá, que pertencia à

Universidade Federal do Pará (UFPA), e a Universidade Federal do Cariri (UFCA), que foi criada em 2013, a partir da Universidade Federal do Ceará (UFC), que chegou ao Cariri em 2001 com o curso de Medicina em Barbalha e, em 2006, com novos cursos na região cujas aulas ocorriam em Juazeiro do Norte e Crato e, em 2008, foi inaugurado o campus avançado em Juazeiro do Norte, que abriga a atual reitoria na UFCA.

Na audiência pública realizada em 07/05/2015, o ex-secretário da SESU/MEC, Jesualdo Pereira Farias, apresentou os dados sobre os resultados do projeto expansionista para a educação superior pública, bem como os objetivos que o projeto se baseou para ser desenvolvido em diferentes regiões do país. Nota-se que este projeto já havia sido discutido em audiências públicas realizadas nos anos anteriores pelo ex-Coordenador Geral de Expansão e Gestão das Instituições Federais do MEC, Antônio Simões, com destaque para a audiência pública ocorrida em 17/09/2013. Assim, Jesualdo Pereira Farias explica que o processo de expansão pode ser compreendido a partir de três pilares estruturantes, sendo:

A interiorização, a expansão e a integração. [...] tudo isso sendo feito com base em duas referências que são muito caras para o sistema federal do ensino superior, que são a qualidade e a inclusão. Então, nesse período, nós tivemos um olhar para aquelas regiões do país que eram desassistidas de oferta de ensino superior público federal, principalmente as regiões norte e nordeste, que foram as que mais cresceram.

[] Portanto, nós saímos nesse período de 114 municípios atendidos por ensino público federal para 279 municípios. Isso representa um crescimento de 144%, já que 165 municípios que antes não tinham campos universitários, passaram a ter. Bem, um dos pilares que foi a expansão teve como um dos elementos estruturantes o REUNI que foi um programa que teve como objetivo reestruturar e expandir as universidades federais do país. [...] de 2003 a 2013, saímos de 45 para 63 universidades federais. Portanto, foram criadas, nesse período, 18 novas universidades federais em todas as regiões.

[]

A região Sul foi contemplada com 117% de aumento, o Sudeste com 76% e a região Centro-Oeste com 63%. Com relação a novas universidades, o Norte ganhou duas novas universidades, o Nordeste seis, o Sul cinco universidades, o Sudeste quatro e o Centro-Oeste uma totalizando as 18 universidades. Outro pilar é a integração, [...] criação de universidades [...] como a UNILA, a UFOPA, a UNILAB e a UFFS. Ainda considerando o âmbito da integração e do foco no desenvolvimento regional, olhando para as regiões carentes de ensino superior público de qualidade [...]. (Jesualdo Pereira Farias, audiência pública de 07/05/2015, grifo nosso).

Para Jesualdo Pereira Farias, ao apresentar o crescimento da educação superior pública, também é considerado importante destacar que o projeto de expansão desenvolvido pelo Estado impulsionou o crescimento do mercado

educacional representado pelo setor privado por meio da formulação de políticas públicas a partir da reformulação e ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do

[...] a evolução do FIES e do PROUNI de 2010 até hoje [2015], [...] houve um crescimento significativo, sobretudo, no FIES. Nós saímos de 508 mil financiamentos em 2010 para... para 1 milhão 870 mil financiamentos no ano passado. E agora vamos entrar com mais 250 mil que foram efetivados agora no primeiro semestre. Se nós somarmos FIES e PROUNI, nós vamos ter 2 milhões 386 mil e 889 estudantes atendidos por esses programas. E aí eu queria destacar que isto, embora o FIES, para alguns casos, seja um empréstimo, o que não vale para os estudantes que vão trabalhar no SUS, da área de saúde e das licenciaturas, mas, apesar de ser um empréstimo, é dinheiro público que está sendo investido para dar oportunidade a esses jovens. Então, se nós somarmos FIES e PROUNI e as vagas ofertadas no ensino superior público, incluindo a educação a distância, que são aproximadamente 1 milhão e 900 vagas, nós vamos ter hoje 4 milhões 350 mil estudantes atendidos com recursos públicos. E isso representa 59% de todos os estudantes matriculados na educação superior desse país. (Jesualdo Pereira Farias, audiência pública de 07/05/2015)

Além do projeto de expansão das instituições federais de ensino superior, a partir da análise dos relatórios, compreende-se também o movimento de expansão do ensino privado, a criação das grandes empresas educacionais com base nas fusões, a entrada do capital estrangeiro na educação brasileira e a regulamentação e crescimento da EaD, principalmente nas IES particulares. Essas discussões foram estudadas por meio da análise das audiências públicas com o mapeamento das ideias discutidas pelos convidados - representantes de diversas IES, associações de reitores, docentes, alunos e sindicatos, tanto do setor público quanto do privado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da participação do Poder Legislativo na formulação de políticas públicas educacionais, especialmente no que tange à expansão do ensino superior entre 2003 e 2022, evidencia a centralidade das comissões temáticas da Câmara dos Deputados como espaços de discussão, deliberação e articulação política. Os dados apresentados demonstram a relevância das Comissões de Educação e Cultura na tramitação de Projetos de Lei, na realização de audiências públicas e na elaboração de pareceres, consolidando-se como arenas fundamentais para o debate sobre a ampliação do acesso à educação superior pública no Brasil. Ao mesmo tempo, os relatórios analisados permitem analisar a atuação dos parlamentares e verificar um condicionamento destas ações à dinâmica do presidencialismo de coalizão. Desse modo, o Poder Executivo possui uma posição privilegiada na proposição de projetos de leis referentes à formulação de políticas públicas.

Por fim, a expansão do ensino superior no Brasil, entre os anos de 2003 a 2018 fundamentou-se a inclusão de pessoas pretas, pardas, indígenas, portadores de deficiência e egressos do ensino médio público, interiorização da educação superior em regiões isoladas dos grandes centros urbanos e desenvolvimento regional, com a interiorização da educação pública, a partir da criação de novas universidades e inauguração de unidades afastados da reitoria. Além destas ações, o Estado impulsionou a expansão da educação privada por meio de políticas públicas que visassem a reformulação e ampliação do setor, com destaque para o do FIES e Programa Universidade para Todos (Prouni). A ampliação do setor privado relaciona-se também à entrada de grupos educacionais estrangeiros no mercado nacional, a partir do processo de compra e fusões entre grupos e a regulamentação e crescimento da EaD, principalmente na educação particular.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. F. (2012). Políticas públicas e a atuação do Congresso Nacional: entre a delegação e a deliberação. Brasília: Enap.
- ARAÚJO, C. F., & SILVA, A. F. (2012). Predominância do Executivo na formulação de políticas públicas no Brasil. *Revista do Serviço Público*, 63(1), 109–128.
- BACKES, N. (1999). Manual de processo legislativo. Brasília: Senado Federal.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.
- LIMONGI, F., & FIGUEIREDO, A. (2009). Instituições políticas e governabilidade: desempenho do presidencialismo de coalizão no Brasil. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- RENNÓ, L. R. (2006). Coalizões legislativas e desempenho do Executivo. In: A. F. Silva & L. R. Rennó (Orgs.), *Governabilidade e representação política na América Latina* (pp. 73–102). Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).
- SILVA, J. A. (2010). *Curso de Direito Constitucional Positivo* (34ª ed.). São Paulo: Malheiros.
- SUBIRATS, J. (1989). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RICD. (2023). *Regimento Interno da Câmara dos Deputados*. Brasília: Câmara dos Deputados.

**POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE EN IBEROAMÉRICA: AVANCES PARA LA
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.**

**TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT
POLICIES FOR IN IBEROAMERICA: HEADWAY TOWARDS
TEACHER PROFESSIONALIZATION.**

Andrea Figueroa-Vargas
Universidad Central de Chile
ORCID: 0000-0002-6285-4373

Marco Antonio Gutiérrez-Berzosa
Universidad Isabel I
ORCID: 0009-0004-0664-332X

RESUMEN

Durante las últimas décadas, el fortalecimiento de los procesos de formación y desarrollo profesional docente han estado en el foco de las distintas políticas públicas de la región. Si bien la implementación de dichas políticas, han significado avances sustantivos; también la implementación de estas implica desafíos multidimensionales tanto en el sistema universitario como en el sistema educativo. El objetivo del estudio es analizar las políticas de formación inicial docente y desarrollo profesional implementadas en los últimos 10 años en Iberoamérica identificando sus focos, objetivos y resultados preliminares.

El estudio de corte cualitativo analiza a través de la técnica de análisis documental, las políticas de formación y desarrollo profesional docente de 8 países de la región identificando los contenidos de estas. Los resultados del estudio demuestran que las políticas de formación inicial docente se han centrado en el rediseño y actualización curricular de los planes de formación y que el desarrollo profesional docente está anclado fundamentalmente a la instalación de procesos de acompañamiento para el desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE

formación inicial docente, desarrollo profesional, políticas, profesionalización.

ABSTRACT

Over the past few decades, the strengthening of teacher education and professional development processes have been the focus of various public policies in the region. While the implementation of these policies has represented substantial progress, their implementation also entails multidimensional challenges for both the university and education systems. The objective of this study is to analyse the initial teacher education and professional development policies implemented in the last 10 years in Ibero-America, identifying their foci, objectives, and preliminary results.

This qualitative study uses the technique of documentary analysis to survey teacher education and professional development policies of eight countries in the region, identifying the contents of these policies. The results of the study demonstrate that initial teacher education policies have focused on the redesign and updating of training curricula and that teacher professional development is fundamentally anchored in the implementation of support processes for professional development.

KEYWORDS

initial teacher education, professional development, policies, professionalization

INTRODUCCIÓN

Las trayectorias del profesorado han ocupado un lugar central en el debate sobre las políticas educacionales en la región, abarcando desde la formación inicial hasta el ejercicio y desarrollo profesional docente. Los estudios de Ruffinelli (2016) señalan que existen dos tipos de políticas vinculadas a la formación y desarrollo profesional; las de tipo orgánico referidas a i) regulación del ingreso a carreras pedagógicas, ii) inducción a la iniciación, iii) progresión en la carrera, iv) formación continua como derecho y las de tipo gerencialista como lo son i) la regulación de la calidad de los egresados y del mejoramiento de condiciones del ejercicio profesional.

Estas políticas han centrado sus esfuerzos en el fortalecimiento de: i) vocaciones tempranas, ii) mecanismos de acceso, iii) sistemas de permanencia, iv) trayectorias de egreso de la formación inicial docente como asimismo en el v) ingreso al ejercicio profesional, vi) acompañamiento a través de mentorías, vii) instalación de sistemas de reconocimiento y viii) formación a lo largo de la trayectoria profesional. Así, estas iniciativas han impulsado la reflexión docente, la

instalación de comunidades de aprendizaje y la profundización de saberes didácticos, de gestión y liderazgo.

Este recorrido profesional desde el enfoque de trayectorias organiza saberes psicológicos, organizativos y sociales (Inbernon y Canto, 2013) que se consideran claves para comprender los procesos de aprendizaje profesional docente (Carrasco et al., 2022) y que se construyen tempranamente la identidad docente. Desde esta perspectiva, la amalgama de saberes que se construyen desde la formación inicial implica una articulación directa y co-responsable de las/los docentes principiantes que nutra a la escuela y a la universidad, y una estructura de acompañamiento (Figueroa Vargas, 2019) multidimensional. Así, dicha construcción se configura a partir de interacciones dinámicas que se nutren desde las experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida (Day, 1998). En consecuencia, el desarrollo profesional docente expresa un conjunto de condiciones, experiencias, vivencias, aprendizajes, desafíos, respecto de su quehacer (Carrasco et al., 2022) en los que se articulan factores objetivos, subjetivos, intersubjetivos y culturales (López, 2021).

De esta forma, y frente a los múltiples desafíos de la formación inicial docente existe la creciente preocupación por la permanencia de estos en el sistema universitario. De esta forma, los estudios de González y Garay (2021) señalan que estas responden a factores multicausales, corroborados con estudios referidos al sexo y procedencia geográfica de sus estudiantes y los de Álvarez-Pérez y López-Aguilar, (2019) alusivos a la dependencia y modalidad del colegio de procedencia, el financiamiento de los estudios o las vías de acceso; entre otros elementos.

De esta forma, la experiencia en Iberoamérica, en la actualidad se reconoce como un eje estratégico para la transformación educativa y, más actualmente, como la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 4 (UNESCO, 2015); sin embargo, ello implica abordarlo en los marcos de formación y desarrollo profesional como espacios explícitos de formación. Así la agenda de fortalecimiento de la región, la cruzan elementos del ecosistema universitario tales como: i) la desigualdad territorial, ii) la escasa articulación entre niveles educativos, iii) la fragmentación institucional y iv) las tensiones entre modelos de formación más tecnocráticos y otros más críticos.

En consecuencia, el propósito de este estudio es analizar las políticas públicas de formación y desarrollo profesional docente en Iberoamérica entre los años 2015 y 2025, identificando avances, tensiones y desafíos comunes que son transversales en la región.

METODOLOGÍA

El estudio adscrito a un paradigma interpretativo y enfoque cualitativo adopta una metodología de análisis documental y comparativo, con enfoque exploratorio-descriptivo (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2023). Para ello, se realizó un análisis documental de veinte textos de diversas fuentes oficiales, leyes educativas, informes institucionales, estudios académicos y datos provenientes de organismos internacionales como la OEI, UNESCO, OCDE, SITEAL y Eurydice revisión documental a través de una revisión documental comparada que examina marcos normativos, programas e informes con resultados observados en países como España, Portugal, México, Argentina, Colombia, Chile, Perú y Ecuador, entre otros.

El criterio de selección de los documentos responde a definiciones sobre i) la temporalidad de los documentos (2015 y 2025), ii) informes técnicos de organismo gubernamentales y no gubernamentales y iii) políticas de países iberoamericanos por su pertenencia a la comunidad lingüística y cultural compartida.

El análisis de la información se realizó de acuerdo con los siguientes elementos metodológicos:

- 1.- Búsqueda de informes de organismos gubernamentales y no gubernamentales sobre política de formación inicial docente y/o desarrollo profesional docente.
- 2.-Selección de informes recientes para abordar aspectos referidos al estudio.
- 3.- Elaboración y creación de tres matrices comparativas que permiten examinar: (1) Marcos normativos internacionales y principios rectores.; (2) los programas de formación inicial docente; y, (3) Programas de formación continua.
- 4.- Análisis de la información documental sobre leyes educativas, informes institucionales, estudios académicos y datos provenientes de organismos internacionales como la OEI, UNESCO, OCDE, SITEAL y Eurydice organizadas con los nodos establecidos con anterioridad a través del software Nvivo 12.

RESULTADOS

A partir de la metodología expuesta, se ha categorizado la información recopilada mediante tres matrices de comparación básicas que se desarrollan de acuerdo con los focos de la investigación:

1.- Categoría: marcos normativos internacionales y principios rectores.

En primer lugar, siguiendo con el documento Políticas del sector docente en América Latina (UNESCO-IIPE 2020), se identifican dimensiones clave en las políticas docentes. Entre estas grandes temáticas se encuentran las leyes y reglamento de la formación inicial, los sistemas de evaluación de la profesión, la formación continua obligatoria a través de programas, certificados, cursos y micro credenciales; y por último, la cooperación internacional articulada mediante estándares profesionales y la transferencia del conocimiento.

Tabla 1.

Comparativa Marco Normativo internacional.

País	Políticas educativas	Enfoques educativos	Retos importantes
Chile	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 20.903/2016 (SDPD). • Ley 21.625/2023. 	Sistema de Desarrollo Profesional: reconocimiento por evaluación, sumado al apoyo formativo continuo.	Enfoca incentivos salariales y formación gratuita; reciente unificación de evaluación.
España	<ul style="list-style-type: none"> • LOMLOE (2020). 	Formación inicial universitaria obligatoria; formación continua como derecho/opción para docentes.	La formación continua es coordinada por Ministerios y CCAA; se premia con complementos ('sexenios').
Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Bases (1986). Art. 35 	Define formación inicial y continua como derecho/deber; multimodalidades en universidades e institutos.	Marco claro: formación diversificada y carrera docente regulada.
México	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma Educ. 2013. • Ley de Carrera 2022. • Marco Integral Mejoredu. 	Evaluación obligatoria; Sistema Integral de Formación y Mejora Continua (Mejoredu).	Busca fortalecer formación continua federal; recorte presupuestal y solapamiento entre dependencias.
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Nacional de Formación Permanente (2013) 	Jornadas coordinadas por directores para actualizar equipos docentes.	Mejora contenidos curriculares, pero pocos cambios metodológicos reales; desigualdades públicas/privadas.

Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ● LDBEN 1996/2014. ● Decreto 6755/2009. ● PNE metas 2014–24. 	Carrera docente por concurso; licencias con sueldo para formación continua; elevar nivel de titulación.	PN Form. Docente (2009) organiza redes; PNE establece metas (unificar formación inicial, fortalecer continua, carrera).
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> ● Ley 115/1994 (LGE). ● Plan Decenal 2019–2029. ● SNFE vigente. 	Planes Territoriales de Formación Docente; énfasis en equidad y pertinencia formativa.	Se crea sistema nacional de formación de educadores (SNFE); en 2024 se avanza con directrices y alianzas univers.
Perú	<ul style="list-style-type: none"> ● Reforma Magisterial (2007). ● Estrategia Nacional ENFOR 2020. 	Carrera pública magisterial con incentivos; integración de formación inicial y continua.	Programas de becas a docentes y potenciación de posgrados; redes de mentores (Fortalece).
Otros iberoamericanos	<ul style="list-style-type: none"> ● Leyes educativas nacionales y convenios con OEI. 	Modelos híbridos: formación universitaria obligatoria, incentivos a la capacitación, regulaciones de carrera.	En general comparten desafíos de financiamiento, actualización de currículos y articulación universidad-escuela.

Nota: (Agencia de Calidad de la Educación, 2023; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), 2020; Gobierno de Brasil, 2009; Gobierno de Brasil, 2014; Gobierno de Chile, 2016; Gobierno de España, 2020; Gobierno de México, 2022; Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2013; Ministerio de Educación del Perú, 2020; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2019; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2023)

Como se puede ver en la Tabla 1, en cuanto a este análisis, los principios rectores en los marcos normativos son comunes en todos los países analizados, la formación continua es considerada como un factor clave en el desarrollo profesional de los docentes y el impulso hacia una educación inclusiva. Sin embargo, se observan grandes diferencias en cuanto al modelo institucional (centralizado o descentralizado) de las políticas educativas, el origen de la financiación y las conexiones con otras universidades.

2.- Categoría: Programas específicos en la formación inicial docente.

Los currículos formativos de los países objeto de estudio, integran ejes transversales en relación con los programas de formación inicial docente. Estos elementos refieren a la incorporación de prácticas tempranas y progresivas y la

incorporación de estándares de formación inicial y en general el rediseño en la formación inicial docente a través de currículos basados en competencias, como, asimismo, la acreditación obligatoria de carreras de pedagogía en Chile y la creación de marcos curriculares comunes.

Tabla 2.

Formación inicial docente.

País	Reformas recientes	Elementos destacados	Desafíos actuales
Chile	Acreditación obligatoria	Estándares nacionales, práctica progresiva	Escasez de formadores especializados
España	Reforma de grados y másteres	Competencias digitales, práctica supervisada	MIR educativo en debate
Portugal	Renovación curricular	Prácticas tutorizadas, liderazgo educativo	Envejecimiento del profesorado
México	Rediseño de Escuelas Normales	Currículo nacional, formación inclusiva	Articulación teoría-práctica
Argentina	Núcleos de aprendizaje prioritarios	Enfoque federal, participación docente	Diversidad de estándares entre provincias
Brasil	DCNs para licenciaturas	Currículos regionales, TICs e inclusión	Fragmentación institucional
Colombia	Estándares y lineamientos nacionales	Enfoque por competencias, evaluación formativa	Implementación desigual
Perú	Actualización del Diseño Curricular Básico Nacional para la Formación Inicial Docente (2020, Resolución Viceministerial 119-2020) alineada con el Marco de Buen Desempeño Docente.	Perfil de egreso centrado en competencias integrales, interculturales y éticas; capacitación en diversidad y ciudadanía	Implementación en facultades de educación con variabilidad institucional; necesidad de fortalecer calidad y tutorización.
Otros iberoamericanos	Nuevas leyes educativas nacionales o reglamentos en la última década que elevan la titulación	Combinación de formación universitaria, incentivos a capacitación docente y desarrollo de carrera en contextos nacionales.	Financiamiento limitado, actualización curricular incipiente y baja articulación universidad-escuela.

	mínima y promueven la formación continua.		
--	---	--	--

Nota: (Agencia de Calidad de la Educación, 2023; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), 2020; Gobierno de Brasil, 2009; Gobierno de Brasil, 2014; Gobierno de Chile, 2016; Gobierno de España, 2020; Gobierno de México, 2022; Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2013; Ministerio de Educación del Perú, 2020; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2019; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2023).

De este modo es posible destacar que la tendencia actual en los estados iberoamericanos es incluir en la formación inicial docente, las competencias digitales, la diversidad y la inclusión educativa; así como la evaluación formativa y el trabajo colaborativo.

3.- Categoría: Programas de formación continua.

Los programas de formación continua para el profesorado se han convertido en una estrategia de formación permanente que ha implicado la profesionalización docente en la última década los que responden a la necesidad de especialización o bien, de perfeccionamiento docente con resultados de incentivos económicos; los que han tenido una expresión en cuanto a su modalidad.

Tabla 3.

Desarrollo profesional continuo

País	Programa principal	Modalidad	Participación docente	Principales tensiones
Chile	Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (Ley 20.903)	Acceso según desempeño evaluado	Incentivos vinculados a la carrera docente	Presión sobre docentes en zonas vulnerables; evaluación impuesta genera sobrecarga social y profesional
España	Centros de Profesorado; formación digital	Presencial y virtual	Alta participación, especialmente post-COVID	Uso limitado en la progresión de carrera docente, vinculación débil con escalas salariales

Portugal	Planes institucionales de mejora	Liderazgo escolar, en red	Participación variable según regiones	Escasa evaluación del impacto de estas políticas
México	Oferta coordinada por la plataforma «Mejoredu»	Diagnóstico regional, en línea	Participación Media	Voluntariedad de programas, sobrecarga laboral y desigualdad en acceso tecnológico
Argentina	Programa «Nuestra Escuela» (2013-2019)	Federal, gratuito, obligatorio	Alta participación durante los años del programa	Descontinuidad tras cambio de gobierno e inestabilidad política
Brasil	Programas estatales con universidades	Semipresencial y a distancia	Participación variable por estado	Fragmentación del programa, desigualdades territoriales en calidad
Colombia	Programa «Todos a aprender» y credenciales docentes	Acompañamiento situado en aula y postgrado	Variable según región	Participación motivada individualmente, limitada vinculación institucional
Perú	Programa de Fortalecimiento de Competencias (PFC)	Presencial y a distancia (200 h)	Participación obligatoria por ley	Sobrecarga docente y desigual distribución de recursos, implementación desigual entre facultades
Otros iberoamericanos	Programas nacionales y cooperación OEI/SITEAL	Mix presencial/virtual e incentivos institucionales	Participación generalmente limitada por recursos	Financiamiento escaso, baja articulación universidad-escuela y actualización curricular insuficiente

Nota: (Agencia de Calidad de la Educación, 2023; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), 2020; Gobierno de Brasil, 2009; Gobierno de Brasil, 2014; Gobierno de Chile, 2016; Gobierno de España, 2020; Gobierno de México, 2022; Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2013; Ministerio de Educación del Perú, 2020; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2019; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2023)

DISCUSIÓN

El contexto educativo y social iberoamericano generado en la última década, ejemplifica avances significativos alcanzados en la profesionalización docente, mostrando una madurez académica heterogénea para la región pero que ha implicado un foco para los estados en materia de desarrollo profesional (Eurydice, 2022; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2019). En esta línea, múltiples son los desafíos que se presentan, teniendo como reto conjunto la creación de políticas en la formación inicial, continua y de evaluación en la carrera docente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-IIPE, 2020).

En cuanto a la formación continua es perentorio construir un modelo integral de itinerarios de capacitación comunes tiene como pilares fundamentales la formación inicial docente flexible, el acompañamiento formal, la creación de comunidades permanentes y la evaluación formativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2023). Por todo ello, es esencial diseñar currículos combinando el contenido teórico y práctico, bajo una supervisión experta, como mentorías, modelos de acompañamiento para el desarrollo profesional, redes de apoyo y pasantías. Asimismo, es necesario instaurar espacios de cooperación y colaboración para la innovación didáctica; promoviendo una evaluación continua que conlleve el acceso a incentivos y la especialización profesional (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2022).

Los países más avanzados como Chile, España o Portugal se basan en la centralización favoreciendo una coherencia normativa, mientras que la descentralización de países como Brasil o Argentina, facilitan la adaptabilidad local. La clave está en diseñar políticas híbridas que combinen dirección estratégica con flexibilidad contextual (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015).

A nivel educativo, las dificultades en el acceso y calidad de la formación, la excesiva carga administrativa, la precariedad laboral y la prácticamente inexistente política de incentivos, son los retos a los que se enfrentan los docentes en la actualidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023).

CONCLUSIONES

El estudio comparativo revela que, existen preocupaciones compartidas: i) garantizar la formación docente de calidad en todos los niveles, ii) articular la educación universitaria con la escuela y iii) valorar la profesión.

El paradigma inclusivo y profesionalizante de la labor docente actual, lleva a la sociedad globalizada a compartir las buenas prácticas con el fin de realizar una transferencia de conocimientos entre naciones hermanas donde se comparten rasgos culturales, sociales e idiomáticos. Como ha quedado demostrado, no son pocos los desafíos estructurales a los que se enfrentan estas sociedades, pero con el firme compromiso de avanzar, se puede conseguir docentes de calidad.

El estudio confirma que los estados iberoamericanos, en la última década, han sabido potenciar de manera eficaz, un avance en políticas de formación y desarrollo profesional de sus docentes. Las innumerables reformas legislativas, los programas en formación continua y el sistema de evaluación, ratifican el fortalecimiento de la profesión y la mejora de los aspectos esenciales.

Las políticas recientes evidencian una tendencia al diseño de marcos regulatorios amplios (leyes, planes nacionales) y a la implementación de programas de desarrollo profesional masivo. Como sugieren los expertos, aún es necesario avanzar hacia sistemas integrales sólidos que articulen la formación inicial, el ingreso controlado y la formación continua como un continuo profesional. En la práctica, los avances se ven en la expansión de cursos, diplomados, y certificaciones, pero falta consolidar los aprendizajes de estas acciones. La cooperación regional (OEI y la UNESCO) puede facilitar el intercambio de buenas prácticas y la capacitación compartida. En última instancia, las políticas docentes iberoamericanas de 2015-2025 han sentado bases importantes para la profesionalización, pero su impacto pleno dependerá de reforzar la evaluación de resultados, aumentar las inversiones y escuchar la voz de los docentes en la formulación de futuros programas.

No obstante, persisten desafíos estructurales que requieren atención: la equidad territorial, la calidad y pertinencia de la formación, la estabilidad del profesorado y la articulación entre formación, evaluación y carrera docente.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación. (2023). Ley 21.625 que modifica el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl>

- Álvarez-Pérez, P., y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 46-63. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26272>.
- Carrasco Aguilar, C, Cuevas Solís, K, Quiñones Herrera, P., Cancino Briceño, A., & Passi Rojas, F. (2022). Desarrollo profesional docente y trayectorias de aprendizaje: relatos autobiográficos de profesores de ciencias en Chile. *Calidad en la educación*, (56), 292-324.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2020). Programa Institucional 2020–2024. Gobierno de México. <https://www.mejoredu.gob.mx>
- Day, C. (1998). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Eurydice. (2022). Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>
- Figueroa Vargas, A. (2019). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, (2), 103–119. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52120>
- Gobierno de Brasil. (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Presidência da República Federativa do Brasil. <https://www.planalto.gov.br>
- Gobierno de Brasil. (2014). Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. <https://pne.mec.gov.br>
- Gobierno de Chile. (2016). Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl>
- Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-1726>
- Gobierno de México. (2022). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx>
- González Sanzana, Á., & Garay Aguilar, M. (2020). Formación inicial docente: avances, nudos críticos y desafíos. *Sophia Austral*, (25), 5-7. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100005>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. (2023). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

- Imbernon, F. y Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 41, 1-12.
- López, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*, 393, 69-96. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-486>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2013). Programa Nacional de Formación Permanente (Nuestra Escuela). Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/nuestraescuela>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Estrategia Nacional de Formación y Desarrollo Profesional Docente. <https://www.gob.pe/minedu>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026. <https://www.plandecenal.edu.co>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). Marco estratégico de cooperación iberoamericana 2020–2022. OEI. <https://oei.int>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2023). *Panorama de la educación iberoamericana. Informe 2023*. <https://oei.int>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-IIPE). (2020). Políticas del sector docente en América Latina: Avances y desafíos para una educación de calidad para todos. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375581.locale=es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). TALIS 2018. Resultados del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. <https://www.oecd.org/education/talis/>
- República Portuguesa. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Ruffinelli Vargas, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL).
(2022). Formación docente en América Latina: tendencias y desafíos. IIPE
UNESCO. <http://siteal.iiep.unesco.org>

UNESCO. (2023). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2023:
Movilizar financiamiento para la educación. UNESCO Publishing.
<https://doi.org/10.5436/24267915>

DE LA EVIDENCIA A LA ACCIÓN: DATOS QUE TRANSFORMAN SISTEMAS EDUCATIVOS

FROM EVIDENCE TO ACTION: DATA THAT TRANSFORMS EDUCATIONAL SYSTEMS

Laura V. Sánchez-Vincitore
Universidad Iberoamericana (Unibe)
<https://orcid.org/0000-0002-6343-1217>

RESUMEN

La transformación de los sistemas educativos requiere decisiones basadas en evidencia contextualizada y pertinente. En contextos marcados por la desigualdad, la capacidad de generar, interpretar y utilizar datos resulta esencial para la gestión educativa. Este artículo presenta experiencias de la República Dominicana que ilustran la transición desde modelos lineales de producción de evidencia hacia enfoques relacionales y con potencial de consolidarse en lo sistémico.

La propuesta se organiza en torno a cuatro componentes: (1) diseño de instrumentos culturalmente pertinentes; (2) levantamiento de datos a gran escala mediante muestreos probabilísticos; (3) uso de tecnologías digitales para optimizar la recolección de información; y (4) análisis secundarios de datos oficiales para generar hallazgos adicionales y contrastar evidencias.

A través de dos líneas de investigación, desarrollo infantil y enseñanza de la lectura y escritura, se ejemplifica cómo los procesos de articulación entre actores claves pueden generar data de calidad, que, aún en contextos de limitaciones estructurales, crean evidencia rigurosa para la toma de decisiones de políticas públicas. Estos procesos contribuyen al diseño de intervenciones más efectivas y a la construcción de capacidades locales que impulsan la transformación educativa.

PALABRAS CLAVE

Políticas educativas, Gestión educativa, Toma de decisiones, Desarrollo infantil, Aprendizaje de la lectura.

ABSTRACT

The transformation of educational systems requires decisions grounded in contextualized and relevant evidence. In contexts marked by inequality, the ability to generate, interpret, and use data is essential for educational management. This article presents experiences from the Dominican Republic that illustrate the transition from linear models of evidence production toward relational approaches, with the potential to evolve into systemic ones.

The proposal is organized around four components: (1) design of culturally relevant instruments; (2) large-scale data collection through probabilistic sampling; (3) use of digital technologies to optimize data collection; and (4) secondary analyses of official databases to generate additional findings and validate evidence.

Through two lines of research, early childhood development and the teaching of reading and writing, this work exemplifies how articulation among key stakeholders can generate quality data that, even in contexts of structural limitations, create rigorous evidence for public policy decision-making. These processes contribute to designing more effective interventions and building of local capacities that drive educational transformation.

KEYWORDS

Education policies, Educational management, Decision-making, Child development, Reading acquisition.

INTRODUCCIÓN

La generación y el uso sistemático de datos para transformar los sistemas educativos sigue siendo una meta prioritaria para los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2022). No obstante, persisten importantes retos para lograr su implementación a gran escala. Aunque existen múltiples actores y mecanismos para producir y facilitar la investigación, se enfrentan barreras recurrentes como la falta de tiempo para acceder a los resultados, estructuras institucionales poco adecuadas y la circulación de evidencia en formatos técnicos o poco accesibles para los usuarios finales.

Según Best & Holmes, (2010), la movilización del conocimiento para la toma de decisiones educativas se ha conceptualizado en tres modelos: (1) lineal, (2)

relacional y (3) sistémico, que pueden entenderse como un continuo en el grado de involucramiento de actores más allá de la investigación académica. El modelo lineal asume que la ciencia es producida únicamente por la academia y que los tomadores de decisiones y profesionales de la práctica educativa son receptores pasivos. El modelo relacional promueve la creación de redes y asociaciones que vinculan investigadores, docentes y decisores. El modelo sistémico, por su parte, entiende que la toma de decisiones basada en evidencia ocurre en un sistema complejo, donde todos los actores participan como co-creadores de conocimiento.

A pesar de los grandes retos educativos, la República Dominicana cuenta con experiencias valiosas que ilustran esta transición, desde enfoques más pasivos hacia modelos relacionales y con potencial de consolidarse en lo sistémico. Este trabajo presenta dichas prácticas a partir de cuatro componentes del uso de datos para la transformación educativa: (1) diseño de instrumentos culturalmente pertinentes; (2) levantamiento de datos mediante muestreos probabilísticos; (3) tecnologías digitales para optimizar la recolección de información; y (4) análisis secundarios de bases de datos existentes para generar hallazgos adicionales y contrastar evidencias.

En este marco, se examinan iniciativas académicas que constituyen ejemplos concretos de cómo la producción de la evidencia contextualizada puede orientar la acción educativa. Se presentarán ejemplos particulares de dos líneas de investigación que se promueven desde la Universidad Iberoamericana de la República Dominicana: desarrollo infantil y enseñanza de la lectura y la escritura.

Componentes del uso de datos para la transformación educativa

Diseño de instrumentos culturalmente pertinentes:

El uso de instrumentos de medición adecuados a la población de estudio es fundamental para garantizar que los constructos evaluados sean válidos y captados de manera pertinente en el grupo de interés. En este sentido, el International Test Commission (2017), propone que dichos instrumentos deben asegurar la pertinencia cultural de los ítems, instrucciones y formatos, de modo que se reduzcan posibles sesgos y se garantice la equivalencia en el significado de los constructos.

En el ámbito del desarrollo infantil, diversas investigaciones señalan que, aunque el desarrollo responde a procesos biológicos universales, existen matices culturales que influyen en la manera en que dicho desarrollo se manifiesta, lo que resalta la necesidad de contar con instrumentos sensibles a estas variaciones culturales (Gladstone et al., 2010). En el caso de la lectura, constructo

eminentemente cultural, si bien los circuitos neuronales que la sustentan son similares entre culturas, la forma de evaluarla, en especial cuando se trata de comprensión oral y de la competencia cultural necesaria para interpretar un mensaje, debe ser adecuada y contextualizada lingüísticamente (Dubeck & Gove, 2015). En otras palabras, puede que los constructos evaluados sean los mismos, pero resulta imprescindible que los ítems estén diseñados o adaptados para la población objetivo.

Levantamiento de datos mediante muestreos probabilísticos

Un muestreo probabilístico es aquel en el que todos los miembros de la población tienen una probabilidad conocida y distinta de cero de ser seleccionados, lo que permite obtener estimaciones representativas y generalizables. La utilización de este tipo de muestreos en estudios a gran escala es esencial para garantizar que los datos recojan de manera representativa la variabilidad existente dentro de la población de interés. Incluso cuando los instrumentos están culturalmente adaptados, la diversidad interna o particularidades contextuales, requiere estrategias de muestreo que permitan reflejar fielmente la realidad de los distintos subgrupos. En este sentido, el muestreo probabilístico constituye la base metodológica para producir datos generalizables y comparables (Lohr, 2019).

Tecnologías digitales para optimizar la recolección de datos

En muchos contextos de renta media y baja, uno de los retos mayores en los levantamientos de datos masivos es la logística y el costo del personal encuestador presencial. No obstante, los avances en tecnologías digitales, especialmente dispositivos móviles, han permitido optimizar estos procesos al digitalizar respuestas, reducir tiempos de procesamiento y enviar datos en tiempo real, incluso desde áreas remotas. Investigaciones recientes han mostrado que la recolección digital puede ser tan confiable como los métodos tradicionales, con claras ventajas en rapidez y eficiencia (Greenleaf et al., 2017).

Análisis secundarios de bases de datos existentes

El análisis secundario de bases de datos constituye una estrategia metodológica eficiente y robusta para la investigación educativa, pues permite responder nuevas preguntas, explorar variaciones entre poblaciones y optimizar recursos ya invertidos en levantamientos de gran escala (Davis-Kean & Jager, 2017). Este enfoque resulta particularmente relevante en contextos donde se dispone de encuestas y evaluaciones internacionales y regionales, como MICS, ERCE o PISA, que generan información de alta calidad de manera periódica. Sin

embargo, la riqueza de estos datos no siempre se aprovecha en su totalidad ya que los reportes suelen limitarse a análisis descriptivos generales y en ocasiones los datos quedan subutilizados o incluso se pierden. Revalorar el potencial del análisis secundario es clave para avanzar hacia un modelo de producción de evidencia más profundo, eficiente y contextualizado, capaz de orientar de manera más precisa la toma de decisiones educativas.

MÉTODO DIDÁCTICO

Para cumplir con el propósito de este artículo, se adopta un método didáctico basado en el uso de casos ilustrativos. A través de la presentación de dos líneas de investigación impulsadas en la Universidad Iberoamericana en la República Dominicana, una en el ámbito del desarrollo infantil y otra en la enseñanza de la lectura, se busca ejemplificar la transición desde un modelo lineal de producción de evidencia hacia un modelo relacional y sistémico orientado a la toma de decisiones. Cada línea de investigación se expone como un estudio de caso, destacando sus componentes metodológicos más relevantes y la manera en que contribuyen a la construcción de un sistema de evidencia contextualizada y útil para la gestión educativa. El énfasis no está puesto en detallar exhaustivamente los resultados, sino en utilizar estos ejemplos como recursos pedagógicos que permitan visibilizar los procesos, desafíos y aprendizajes asociados a esta transformación en la generación y uso de evidencia.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Línea de investigación en desarrollo infantil

Esta línea de investigación surge de un acuerdo tripartito entre el Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (INAIPI), institución gubernamental que garantiza servicios de atención integral a niños de 0 a 5 años en el país, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Universidad Iberoamericana (Unibe). Desde sus inicios, el objetivo fue responder a la necesidad de reportar los indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4.2) vinculados a la preparación para la educación primaria y al bienestar integral en la primera infancia (Alonso et al., 2022)

Lo novedoso de este acuerdo es que, en lugar de seguir un modelo lineal en el que la academia produce datos y luego los entrega al Estado, se apostó por un modelo relacional. Es decir, investigadores, profesionales de los servicios y tomadores de decisiones participaron conjuntamente en el quehacer científico. De

esa manera, la producción de datos se integró directamente en el sistema estatal, con asesoría metodológica y científica desde la academia.

Creación y validación de un instrumento digital e inclusivo

Ante la carencia de personal especializado en levantamientos masivos, se diseñó desde el inicio un instrumento que fuera fácil de aplicar, parcialmente autodirigido y soportado por tecnología. Así nació el Sistema de Medición del Desarrollo Infantil Dominicano (SIMEDID), una plataforma digital que guía al evaluador paso a paso en la administración, reduciendo la necesidad de alta capacitación técnica. El sistema aprovecha la infraestructura informática de INAIPI, lo que permite recolectar datos censales de miles de niños cada año y convertirlos en insumo directo para políticas públicas. En estudios de validación y estandarización con muestras de más de 900 niños, se confirmó la validez y confiabilidad del instrumento, se reorganizó la secuencia de ítems y se generaron normas por edad (Sánchez-Vincitore, Alonso Pellerano, et al., 2024). Los resultados mostraron que SIMEDID es un instrumento robusto y adaptado al contexto sociocultural dominicano, además de costo-efectivo por su integración con plataformas electrónicas de monitoreo de INAIPI.

Innovaciones en contextos de crisis

La integración tecnológica también permitió innovar en situaciones críticas. Durante la pandemia de COVID-19, cuando los centros de atención permanecieron cerrados, se implementó un sistema de monitoreo telefónico con más de 2,000 familias (Sánchez-Vincitore, Valdez, et al., 2024). Este método demostró ser factible, confiable y capaz de generar datos de calidad en tiempo real, identificando incluso más de 200 casos que requerían atención urgente.

Producción de ciencia con datos secundarios

Un rasgo distintivo de esta línea de investigación es que los datos generados para gestión también se convierten en fuente para investigación científica. De hecho, antes de contar con SIMEDID, ya se habían realizado análisis secundarios de bases de datos existentes, como las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) de 2014 y 2019, que permitieron identificar cómo variables sociodemográficas y psicosociales influyen en el desarrollo infantil (Sánchez-Vincitore & Castro, 2022). Estos estudios confirmaron que la pobreza y la escolaridad materna son predictores fuertes del desarrollo, pero que prácticas como la estimulación temprana, la disponibilidad de libros y la asistencia a programas de educación inicial tienen un efecto protector. Una vez que SIMEDID estuvo en marcha, su base de datos fue utilizada para responder preguntas específicas. Un

ejemplo es el estudio sobre lactancia materna, en el que se demostró que los niños que habían sido amamantados alguna vez obtenían mejores resultados en desarrollo general, particularmente en lenguaje y motricidad fina, y tenían menor riesgo de retraso (Sánchez-Vincitore, Cubilla-Bonnetier, et al., 2024).

Actualmente, con financiamiento del National Science Foundation (NSF), se amplió la agenda hacia el estudio de la consonancia cultural y las prácticas de crianza. Este enfoque explora cómo la alineación de las madres con los modelos culturales compartidos media la relación entre experiencias de adversidad y las prácticas parentales (disciplina, estimulación, apoyo emocional), con implicaciones directas para comprender el desarrollo infantil en contextos de pobreza (Castro & Sánchez-Vincitore, 2025).

Innovaciones metodológicas en encuestas a padres y madres

Un aporte adicional de esta línea ha sido la innovación en la forma de recolectar datos con padres y madres. Considerando que muchos adultos pueden tener dificultades de lectura, se incorporó la metodología ACASI (Audio Computer-Assisted Self-Interviewing). En este sistema, las encuestas tipo Likert se presentan en formato de audio, lo que facilita la comprensión de los ítems y asegura la calidad de la información. Esta innovación ha permitido eficientizar los levantamientos de datos con madres y padres, integrando su perspectiva de manera confiable en los análisis.

Línea de investigación en aprendizaje de la lectura

Esta línea de investigación surge como respuesta a la necesidad de mejorar la alfabetización temprana en la República Dominicana, un país que históricamente ha mostrado bajos resultados en pruebas nacionales e internacionales de lectura. En colaboración con organismos de cooperación como USAID y el Ministerio de Educación, se desarrollaron instrumentos y programas de intervención destinados a evaluar y fortalecer las habilidades de lectura en la niñez dominicana. El énfasis estuvo puesto en producir datos rigurosos y culturalmente pertinentes, al tiempo que se generan innovaciones en metodologías y tecnologías de enseñanza (Mencia Ripley et al., 2017).

Sistemas de monitoreo e intervenciones a gran escala

El Proyecto USAID Leer representó un hito al implementar un sistema de monitoreo y evaluación robusto, basado en psicometría y recolección sistemática

de datos. Este proyecto abarcó más de 390 escuelas y permitió no solo intervenir en la enseñanza de la lectura, sino también producir ciencia aplicable al contexto local, con potencial de replicación a nivel internacional (Sánchez-Vincitore et al., 2020).

Ciencia traslacional, de la investigación a la práctica educativa

Un aporte clave de esta línea ha sido la apuesta por la ciencia traslacional, es decir, llevar los hallazgos de la investigación cognitiva y psicopedagógica al desarrollo de herramientas concretas para el aula.

Por un lado, se diseñó un juego digital para tabletas orientado a fortalecer el principio alfabético. En un estudio experimental con estudiantes de preprimario, los niños que utilizaron el juego durante diez sesiones de 20 minutos mostraron mejoras significativas en reconocimiento de sílabas en comparación con el grupo control, demostrando que la tecnología puede ser un recurso eficaz para apoyar la alfabetización temprana en contextos vulnerables (Sánchez-Vincitore & Cross, 2021).

Por otro lado, se desarrollaron libros decodificables adaptados al contexto dominicano, cuyo objetivo fue apoyar la enseñanza sistemática de la relación grafema-fonema (Sánchez-Vincitore, 2018). Estos materiales, alineados con la evidencia científica sobre la importancia de la instrucción explícita y progresiva, y práctica exitosa constante, representan una innovación pedagógica que traduce los avances de la investigación en prácticas concretas accesibles para docentes y estudiantes (Sánchez-Vincitore, Veras, & Molina, 2022).

Producción de ciencia con análisis de bases de datos existentes

Al igual que en la línea de desarrollo infantil, los datos generados en los programas de lectura no solo se han utilizado para monitoreo y gestión, sino también como fuente de investigación científica. Un ejemplo es el análisis de validez externa de la intervención USAID-Leer, en el que se emplearon los resultados de la evaluación diagnóstica nacional de sexto grado para contrastar el impacto del programa. Los hallazgos mostraron que los estudiantes que habían estado expuestos a la intervención por más de dos años obtuvieron puntajes significativamente más altos en lenguaje y matemáticas que aquellos que no participaron, confirmando la efectividad del proyecto a gran escala (Sánchez-Vincitore et al., 2023).

De manera complementaria, los datos recolectados a través de estos sistemas también han servido para formular y validar modelos explicativos del desarrollo lector. Por ejemplo, análisis secundarios en contextos regionales han permitido evaluar la pertinencia de la concepción simple de la lectura, aportando evidencia empírica sobre el papel de precursores psicolingüísticos en la comprensión lectora en contextos de bajo desempeño (Sánchez-Vincitore, Veras, Mencía-Ripley, et al., 2022).

Tecnología para eficientizar el levantamiento de datos

El proyecto SARA (Self-Applied Reading Assessment) surgió como respuesta a un problema estructural en la República Dominicana: los bajos niveles de comprensión lectora y la ausencia de instrumentos estandarizados, adaptados al contexto cultural y lingüístico del país. El equipo de investigación diseñó primero la batería ECLEC, compuesta por subpruebas de identificación de letras, lectura de sílabas, palabras y pseudopalabras, además de tareas de comprensión oral y lectora. Esta prueba fue cuidadosamente construida a partir de corpus lingüísticos escolares dominicanos y validada frente a pruebas de referencia internacionales, asegurando su pertinencia cultural y solidez psicométrica. Posteriormente, se integró en una aplicación informática que permitió la autoaplicación en tabletas y el almacenamiento de respuestas orales en formato de audio. Con más de 148,000 audios recolectados de 1,861 estudiantes de escuelas públicas y privadas de 2º a 6º grado, se entrenaron modelos de inteligencia artificial (CNN, Wav2Vec2, XGBoost) capaces de alcanzar una precisión de entre 77 % y 86 %, dependiendo de las subpruebas, respecto al juicio humano, cuando el acuerdo interjueces humanos promedio en el conjunto de la prueba fue de 85.5%. El resultado es una herramienta válida, confiable y costo-efectiva para evaluar la lectura y tamizar la dislexia en escolares de segundo a sexto grado. Su valor para la educación dominicana es doble: por un lado, puede ofrecer un *screening* masivo y estandarizado que permitirá identificar tempranamente dificultades lectoras y prevenir el fracaso escolar; por otro, constituye una innovación tecnológica pionera en el mundo hispanohablante, alineando al país con las tendencias internacionales en evaluación educativa y abriendo la puerta a intervenciones más focalizadas y equitativas (Cubilla Bonnetier et al., 2025; Cubilla Bonnetier & Sánchez-Vincitore, 2025).

CONCLUSIONES

La experiencia de la República Dominicana muestra que es posible avanzar en la transición desde un modelo lineal de generación de evidencia hacia modelos

relacionales y con potencial de consolidarse en lo sistémico. Tanto en el ámbito del desarrollo infantil como en la enseñanza de la lectura y la escritura, los proyectos presentados ilustran cómo la articulación entre academia, organismos internacionales, instituciones gubernamentales y comunidades educativas permite generar datos de calidad y transformarlos en evidencia útil para la toma de decisiones.

Los cuatro componentes analizados (diseño de instrumentos culturalmente pertinentes, muestreos probabilísticos, tecnologías digitales y análisis secundarios de datos) han demostrado ser factores habilitadores para fortalecer la gestión educativa en contextos de limitaciones estructurales. Estos procesos han contribuido a diseñar intervenciones efectivas, y a construir capacidades locales que refuerzan la sostenibilidad de las transformaciones.

De cara al futuro, el desafío consiste en consolidar un ecosistema sistémico de movilización del conocimiento, en el que la producción y el uso de evidencia estén plenamente integrados en las prácticas educativas y de gestión. La institucionalización de estas iniciativas mediante marcos legales, financiamiento estable y estrategias de formación continua será clave para garantizar que los datos informen decisiones y orienten de manera permanente la construcción de un sistema educativo más equitativo, pertinente y transformador.

IBLIOGRAFÍA

- Alonso, M. A., Valdez, M. E., Jiménez, A., & Sánchez-Vincitore, L. V. (2022). Creación del Sistema de Medición de Desarrollo Infantil Dominicano (SIMEDID). *Ciencia y Educación*, 6(3), 71–77.
- Best, A., & Holmes, B. (2010). Systems thinking, knowledge and action: Towards better models and methods. *Evidence & Policy*, 6(2), 145–159.
- Castro, A., & Sánchez-Vincitore, L. V. (2025). Cultural consonance as a mediator between maternal adversity and parenting practices across family contexts in the Dominican Republic. *Social Science & Medicine*, 384, 118580. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2025.118580>
- Cubilla Bonnetier, D., Casamassima, E., & Sánchez-Vincitore, L. V. (2025). *SARA (Self-Applied Reading Assessment): Una herramienta centroamericana de evaluación lectora apoyada en inteligencia artificial*. XXXIV Congreso Internacional de la Asociación Española Logopedia, Foniatría y Audiología, e Iberoamericana de Fonoaudiología, Spain.
- Cubilla Bonnetier, D., & Sánchez-Vincitore, Y., L. V. (2025). *Propiedades psicométricas de la prueba Self-Applied Reading Assessment (SARA) en estudiantes de 2do a 6to de primaria en centros públicos y privados*

- dominicanos*. 5o Congreso Caribeño de Investigación Educativa, Punta Cana, República Dominicana.
- Davis-Kean, P. E., & Jager, J. (2017). Using Secondary Data Analysis. En D. Wyse, N. Selwyn, E. Smith, & L. Suter, *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research: Two Volume Set* (pp. 505–522). SAGE Publications Ltd.
- Dubeck, M. M., & Gove, A. (2015). The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations. *International Journal of Educational Development*, 40, 315–322.
- Gladstone, M. J., Lancaster, G. A., Umar, E., Nyirenda, M., Kayira, E., Broek, N. R. van den, & Smyth, R. L. (2010). The Malawi Developmental Assessment Tool (MDAT): The creation, validation, and reliability of a tool to assess child development in rural African settings. *PLOS Medicine*, 7(5), e1000273. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000273>
- Greenleaf, A. R., Gibson, D. G., Khattar, C., Labrique, A. B., & Pariyo, G. W. (2017). Building the evidence base for remote data collection in low- and middle-income countries: Comparing reliability and accuracy across survey modalities. *Journal of Medical Internet Research*, 19(5), e7331.
- International Test Commission. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests (Second Edition)*. www.InTestCom.org
- Lohr, S. L. (2019). *Sampling: Design and analysis* (Second Edition). Chapman and Hall/CRC.
- Mencía Ripley, A., Ruíz-Matuk, C., & Sánchez-Vincitore, L. V. (2017). Construyendo sistemas de monitoreo y evaluación eficaces para proyectos de educación: Experiencias del Proyecto Leer. *Ciencia y Educación*, 1(1), 71–80. <https://doi.org/10.22206/cyed.2017.v1i1.pp71-80>
- OECD. (2022). *Who cares about using education research in policy and practice? Strengthening research engagement*. OECD.
- Sánchez-Vincitore, L. V. (2018). Creación de una colección de libros decodificables para la práctica lectora inicial en el idioma español. *Ciencia y Educación*, 2, 63–72.
- Sánchez-Vincitore, L. V., Alonso Pellerano, M. A., Valdez, M. E., Jiménez, A. S., Ruiz-Matuk, C. B., Castro, A., Díaz, F., & Cubilla-Bonnetier, D. (2024). Validation of the Dominican System for Measuring Early Childhood Development. *F1000Research*, 12, 279. <https://doi.org/10.12688/f1000research.128657.2>
- Sánchez-Vincitore, L. & Castro, A. (2022). The role of sociodemographic and psychosocial variables in early childhood development: A secondary data analysis of the 2014 and 2019 Multiple Indicator Cluster Surveys in the Dominican Republic. *PLOS Global Public Health*, 2(7), e0000465. <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0000465>

- Sánchez-Vincitore, L. V., & Cross, A. H. (2021). Effects of an electronic game on early literacy skills. *Psicología Escolar e Educativa*, 25, e225567. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021225567>
- Sánchez-Vincitore, L. V., Cubilla-Bonnetier, D., Valdez, M. E., Jiménez, A., Peterson, P., Vargas, K., & Castro, A. (2024). The impact of ever breastfeeding on children ages 12 to 36 months: A secondary data analysis of the standardization study of the Dominican system for evaluating early childhood development. *Infant Behavior and Development*, 75, 101950. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2024.101950>
- Sánchez-Vincitore, L. V., Mencía-Ripley, A., Veras, C., Molina, S., Cabrera, M., & Ruiz-Matuk, C. B. (2020). Efectos de una intervención de alfabetización en las habilidades lectoras del alumnado de primaria: Proyecto USAID LEER. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 78–95. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp78-95>
- Sánchez-Vincitore, L. V., Mencía-Ripley, A., Veras, C., & Ruiz-Matuk, C. B. (2023). External validity of a reading intervention for primary education as shown in Dominican sixth grade students performance on the National Diagnostic Evaluation. *Revie - Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 28–45.
- Sánchez-Vincitore, L. V., Valdez, M. E., Jiménez, A. S., Ruiz-Matuk, C. B., Castro, A., Cubilla-Bonnetier, D., & Pellerano, M. A. A. (2024). Medición telefónica del desarrollo infantil en República Dominicana durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Pediatría*, 96.
- Sánchez-Vincitore, L. V., Veras, C., Mencía-Ripley, A., Ruiz-Matuk, C. B., & Cubilla-Bonnetier, D. (2022). Reading comprehension precursors: Evidence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.914414>
- Sánchez-Vincitore, L. V., Veras, C., & Molina, S. (2022). Tamizaje rápido de habilidades lectoras en aula a través de los libros decodificables. *Congreso Caribeño de Investigación Educativa*, 3, 41–46.

CAPÍTULO 2

Pedagogías para la Transformación: Formación, Práctica e Innovación Educativa

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE ESCUCHA, HABLA Y SU VÍNCULO CON LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA (UNAB)

TEACHERS' CONCEPTIONS OF LISTENING AND SPEAKING AND THEIR ROLE IN HOLISTIC EDUCATION AT UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA (UNAB)

Allan Amador Díaz Rueda

Universidad Autónoma de Bucaramanga
<https://orcid.org/0000-0002-4433-5633>

Lina María Osorio Valdés

Universidad Autónoma de Bucaramanga
<https://orcid.org/0000-0003-2305-9630>

RESUMEN

La enseñanza de la escucha y el habla en las universidades colombianas ha ocupado históricamente un lugar subordinado frente a la lectura y la escritura, a pesar de su relevancia para la formación integral. Este artículo analiza las concepciones de seis docentes de cada una de las facultades de la Unab, reconocidos por sus buenas prácticas pedagógicas, sobre cómo se enseña y aprende la oralidad en la universidad. El estudio contó con un diseño cualitativo, transversal y descriptivo. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas validadas por expertos y piloteadas previamente. Las transcripciones fueron examinadas mediante análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2021). Los hallazgos resaltan que los entrevistados conciben la escucha como un proceso activo y situado, y el habla como una herramienta clave para la interacción social, académica y profesional; no obstante, persisten carencias de formación específica en didáctica de la escucha y el habla, prácticas fragmentadas de planificación-acompañamiento-evaluación y actitudes que desincentivan la participación, con efectos de desigualdad comunicativa. Se concluye que fortalecer la enseñanza de esas dos habilidades comunicativas exige transformaciones institucionales que redunden en una cultura académica que reconozca la oralidad como uno de los ejes de la formación integral.

PALABRAS CLAVE

Escucha; habla; formación integral; concepciones docentes; educación superior.

ABSTRACT

The teaching of listening and speaking in Colombian higher education has historically been relegated to a subordinate status vis-à-vis reading and writing, despite its centrality to comprehensive education. This article critically examines the conceptions of six faculty members—one from each school of the Autonomous University of Bucaramanga (Unab)—acknowledged for their exemplary pedagogical practices, regarding the ways in which orality is taught and learned in university settings. Employing a qualitative, cross-sectional, and descriptive design, the study drew upon semi-structured interviews that had been validated by experts and previously piloted. The data were subjected to reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2021). The findings reveal that the participants conceive listening as an active, situated, and dialogical process, while speaking is understood as a fundamental instrument for social, academic, and professional interaction. However, the analysis also underscores persistent shortcomings: insufficient disciplinary preparation in the didactics of listening and speaking, fragmented practices across planning–support–assessment, and attitudinal dispositions that inhibit participation, thereby reproducing communicative inequalities. The study concludes that strengthening the teaching of these communicative competencies necessitates institutional transformations that cultivate an academic culture in which orality is not peripheral but recognized as a constitutive axis of holistic education.

KEYWORDS

Listening; speaking; holistic education; teacher conceptions; higher education.

INTRODUCCIÓN

La educación superior colombiana ha jerarquizado las habilidades comunicativas, de manera que la lectura y la escritura se constituyen en los principales indicadores de rendimiento académico, mientras que la oralidad, en especial la escucha, ha quedado relegada a un lugar secundario. De acuerdo con Gutiérrez (2013), esto podría darse porque la oralidad en la universidad no se asume como objeto de una didáctica propia. Más bien, se cree que se adquiere en la educación media, casi de manera natural, y, por tanto, no requiere una mediación pedagógica.

Esta autora también plantea que la centralidad que ha tenido la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad relegó de algún modo la de la oralidad a una forma de expresión que está al margen de circunstancias histórico-culturales de producción. De esta manera, se privilegia el estudio del aspecto formal de la

escucha y del habla. Este desplazamiento no es un fenómeno aislado ni reciente, sino el resultado de una tradición académica que privilegió la escritura como capital cultural legítimo y medio principal de certificación del conocimiento (Bourdieu, 1991; Chartier, 1993). En este contexto, la oralidad no ha sido concebida como un campo formativo con fundamentos teóricos, metodológicos y evaluativos propios (Gutiérrez, 2013), mientras que, desde las ciencias sociales, la escucha y el habla son habilidades lingüísticas repletas de prácticas sociales situadas, atravesadas por relaciones de poder, capital cultural, normas institucionales y dinámicas de inclusión o exclusión.

En tal sentido, no es fortuito que Habermas (1987) haya planteado que la comunicación oral constituye un pilar de la esfera pública y, por tanto, un medio para la participación ciudadana; ni que Freire (1970) propusiera el diálogo como praxis emancipadora de generación de la conciencia crítica y la transformación social. Tampoco es extraño que Fricker (2007) advirtiera que las interacciones orales no están libres de injusticia epistémica, especialmente en su dimensión testimonial, cuando ciertas voces son deslegitimadas por prejuicios de género, clase o etnia. A partir de lo anterior es posible afirmar que la oralidad universitaria no es neutral, pues participa en la reproducción o cuestionamiento de estructuras de poder y en la construcción de comunidades discursivas académicas (Swales, 1990).

Es por ello que podría afirmarse que la escucha y el habla cumplen una función esencial en el desarrollo del propósito primordial de las universidades en Colombia. Según la Ley 30 de 1992, en su Artículo 6º, son objetivos de la educación superior y de sus instituciones: “Profundizar en la formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (p.1).

Sin embargo, la aproximación más cercana que el Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.) ha hecho sobre un concepto oficial de formación integral (FI) para las universidades está en el documento titulado: *La “formación integral” en el ámbito universitario colombiano Marco de reflexión*. Un escrito que, aunque está alojado en el repositorio del ministerio, no tiene fecha de publicación ni autores. Según esta, la FI debe entenderse como “un ejercicio institucional y colectivo en el que se involucran el riesgo del conocimiento, la aventura del reconocimiento de la diferencia, así como infinidad de preguntas que interrogan de manera permanente por la condición humana y el estado de la cultura” (p. 7).

Así pues, la enseñanza de la escucha y el habla en las universidades colombianas adquiere una relevancia estratégica para alcanzar el propósito de

formar integralmente a las futuras generaciones de profesionales. Estas habilidades favorecen la apropiación crítica del conocimiento a la vez que facultan al estudiantado para participar en espacios académicos, profesionales y ciudadanos; siempre y cuando su enseñanza fomente la función epistémica del lenguaje, la argumentación, la empatía, la escucha crítica y la construcción colectiva de sentido.

No obstante, al revisar las publicaciones concernientes a la enseñanza de la oralidad en educación superior en la última década, empleando términos como “enseñanza de la escucha y el habla”, “desarrollo de la oralidad”, “expresión oral”, “comunicación oral”, y “enseñanza de la competencia comunicativa oral” en distintas bases de datos y buscadores como Scopus y Google Académico, se pudo identificar que las investigaciones al respecto aún no están tan desarrolladas en comparación con las concernientes a la lectura y la escritura.

De hecho, los estudios sobre la enseñanza de la escucha y el habla en educación superior se caracterizan por centrarse más en la oralidad como competencia general que en iniciativas específicas que se ocupen de géneros o modos discursivos (Casanova y Roldán, 2016). Según Cisternas y otros autores (2017), se privilegia la exposición como principal ejercicio de desarrollo de lo oral, dejando de lado otros tipos de discursos, como las descripciones, las narraciones y lo argumentativo.

Al respecto, Young y West (2018) señalaron la predominancia del concepto de oralidad en el que el habla eclipsa la escucha. Incluso, explican que en muchas de las investigaciones *hablar* supone usar adecuadamente las reglas sociolingüísticas que determinan qué decir, en qué registro, cuándo, a quién y cómo; además de la conjugación con los códigos kinésico y proxémico, mas no se percibe una conceptualización de aquello que significa *escuchar*.

También señalan que la mayoría de los trabajos son resultado de experiencias de aula donde se propicia la reflexión consciente de los procesos involucrados en la producción oral. En tal sentido, se enseña a estructurar el discurso mediante esquemas previos (introducción, desarrollo y conclusión); se evidencian esfuerzos por generar conciencia de los microactos de habla (seducir al auditorio, argumentar los planteamientos, sintetizar información relevante para los espectadores, entre otros); y se busca desarrollar la metacognición para que el estudiante autorregule sus aprendizajes (Young y West, 2018).

Por otro lado, buena parte de los estudios proponen intervenciones didácticas que emplean el trabajo por proyectos o las secuencias didácticas, pues dichas modalidades pedagógicas potencian la oralidad en situaciones comunicativas que

procuran ser auténticas, con un objetivo de comunicación definido, en una situación específica, con un destinatario claro y un mensaje bien expresado (Miranda y Príncipe, 2017).

A su vez, Manzanares (2021) manifiesta una preocupación por conocer las causas de las dificultades en la oralidad, asumida como relación equitativa y complementaria entre escucha y habla, en aras de proponer alternativas de intervención didáctica para desarrollar la comprensión y expresión oral. Este autor advirtió que el éxito del desarrollo de la oralidad de los estudiantes implica la puesta en marcha de estrategias didácticas que, además de articular elementos verbales y paraverbales, fomenten el pensamiento crítico desde una metarreflexión del uso de la lengua, y den importancia a la escucha como acto fundamental para la interacción de los sujetos con ellos mismos, los demás y sus entornos. Por eso, este investigador concluye que hay escasez de trabajos que propongan estrategias para planificar, ejecutar y evaluar actividades orales en el aula de clase desde una perspectiva equitativa y complementaria de la escucha y el habla.

Después de analizar lo anterior, es posible concluir que la investigación sobre la enseñanza de la oralidad en educación superior ha sido desarrollada principalmente a partir del trabajo en el aula, pero aún está en mora el análisis de las acciones institucionales que las universidades realizan para lograr tal fin. Lo que se traduce en que el interés investigativo sobre el tema se ha dado por iniciativas bien sea personales o de pequeños grupos, pero no ha sido abordado desde la visión de cada universidad.

Un primer paso para atender este vacío en el área de conocimiento podría ser conocer qué conciben los profesores por oralidad; cuáles son sus referentes teóricos y didácticos; cómo planifican, ejecutan, evalúan y retroalimentan su enseñanza; qué dificultades y fortalezas han identificado en ese proceso; y cuál es la relación de esas habilidades comunicativas con la formación integral que tanto promulgan las universidades. Toda esta información sería crucial para que las instituciones de educación superior propongan sus estrategias particulares para enseñar la escucha y el habla desde una perspectiva integradora de las habilidades comunicativas; en tanto que, es bien sabido que todas las actividades relacionadas con el uso del lenguaje están conectadas no sólo entre sí, sino con los contextos socioculturales de las personas (Nieto, 2001).

Un asunto adicional que amerita ser mencionado es que, a diferencia de la lectura y la escritura, que son evaluados cada año por las pruebas Saber Pro, las universidades no cuentan con indicadores que reporten cómo está la oralidad de los estudiantes y así se hace más difícil hacer retroalimentación y mejora de esos

procesos. De ahí que se debe potenciar una sensibilidad en los maestros para que divulguen sus experiencias, las enriquezcan con los aportes de sus colegas y así se generen una serie de criterios o lineamientos conjuntos sobre cómo orientar a los estudiantes para mejorar su escucha y habla.

En este marco, el presente estudio se propone analizar, desde una perspectiva sociocrítica, las concepciones de profesores universitarios sobre la enseñanza de la escucha y el habla, situándolas en el cruce entre la formación integral y las dinámicas socioculturales que configuran la vida académica; dado que examinar estas concepciones permite comprender cómo se entiende la oralidad en la universidad, cuáles son las tensiones y limitaciones que enfrenta su enseñanza, y qué buenas prácticas emergen como referentes para proponer acciones institucionales que busquen el derecho a la palabra y a ser escuchado como parte esencial de la formación superior.

METODOLOGÍA

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), una institución de educación superior privada ubicada en Bucaramanga, Santander. La UNAB es una de las universidades más prestigiosas del nororiente colombiano. Cuenta con 407 profesores de tiempo completo que hacen parte de seis (6) facultades (Ingeniería; Economía y Negocios; Ciencias Sociales, Humanidades y Artes; Ciencias Jurídicas y Políticas; Ciencias de la Salud; y Estudios Técnicos y Tecnológicos). A pesar de que la institución aún no cuenta con Políticas de Lectura, Escritura y Oralidad, su Departamento de Estudios Sociohumanísticos ya tiene en marcha el desarrollo del Programa EHLE (Escucha, Habla, Lectura y Escritura) que tiene como propósito crear una cultura alrededor de la importancia de la Escucha, el Habla, la Lectura y la Escritura en la universidad. Vale la pena señalar que hasta ahora no se han puesto en marcha estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escucha y el habla en este claustro educativo.

Para alcanzar el objetivo principal, se llevó a cabo una investigación cualitativa, transversal, con un alcance descriptivo, debido a que se propone caracterizar cómo se da la enseñanza de la oralidad en dicha institución y cuál es, si existe, el vínculo con la formación integral. El presente trabajo emplea un muestreo por conveniencia y se escogieron a seis (6) participantes. Las condiciones de selección fueron: i) ser profesores tiempo completo; ii) haber sido nominados al Reloj Solar como mejor profesor de su programa académico; iii) escoger al menos un docente por cada facultad. De esta forma, se contó con la implicación de docentes reconocidos por sus buenas prácticas de enseñanza y se pudo tener una visión general del tema de estudio a nivel institucional. Otro aspecto que se tuvo en

cuenta fue la facilidad para contactarlos de manera presencial, razón por la que se descartó la participación de los profesores hora cátedra y los de educación virtual o dual.

Para la recolección de datos, se optó por la aplicación de entrevistas semiestructuradas, pues son particularmente convenientes para la creación de situaciones de conversación que faciliten la expresión natural de percepciones y perspectivas por parte de los sujetos de investigación (Flick et. al, 2012). El guion de entrevista fue validado por dos expertos y piloteado con uno de los nominados al premio en 2021. Las entrevistas fueron transcritas y sometidas a análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2021). Para tal fin, se procedió a transcribir las entrevistas, leer, releer y hacer anotaciones preliminares de aquello que mostraban las transcripciones. Luego se hizo segmentación temática, para más adelante definir etiquetas que indicaran significados en los datos y así poder codificarlos. Más adelante, se establecieron reglas de análisis para cada código hasta consolidar una tabla guía de códigos.

Posteriormente se procedió a categorizar, reemplazando los códigos descriptivos por otros analíticos que permitieran agrupar los temas con base en las similitudes conceptuales o semánticas. Así surgieron temas superordinados que subsumían a otros y se generaron etiquetas o frases que agrupaban más temas (Smith y Osborn, 2008). Se encontraron modelos o relaciones lógicas entre los temas, y se propuso una estructura que permitiera destacar grupos de ideas que tienen relación (Shinebourne, 2011). Con base en lo anterior, se hizo la categorización mediante una tabla que organizó los temas mayores (superordinados) con sus subtemas y se le asignó a estos últimos un marcador cuya función es permitir el análisis y hallar la fuente textual de la cual surge. Finalmente, se usaron tablas en aras de comparar diferentes partes del material para encontrar semejanzas y diferencias y tratar de explicarlas.

RESULTADOS

El análisis temático reflexivo reveló seis ejes esenciales en las concepciones y prácticas docentes sobre la enseñanza de la escucha y el habla, cada uno con subtemas que emergieron con distinta intensidad en las entrevistas. La frecuencia con la que se mencionan estos elementos permite inferir su centralidad en las experiencias y reflexiones de los participantes, y ayuda a comprender cómo se conectan con la noción de formación integral universitaria.

Red temática con frecuencias: escucha, habla y formación integral



Fuente: Elaboración propia

De lo anterior es factible afirmar que la concepción de la escucha entre los docentes entrevistados supera con amplitud la idea de una mera percepción auditiva. Se la entiende como un proceso activo que involucra la recepción, el procesamiento y la valoración crítica del mensaje. Una de las participantes enfatiza que escuchar “implica asimilar información... y poder hacer una reflexión sobre lo que se recibió” para actuar de manera coherente con esa comprensión (Docente 2, 01:53).

Otra docente marca la diferencia entre oír y escuchar al señalar que “oír es simplemente percibir sonidos... escuchar es ser consciente de lo que oyes y procesarlo” (Docente 1, 02:56). La escucha académica, además, se concibe como una actividad que exige contextualizar la información dentro de marcos conceptuales o modelos disciplinares: “Uno no solo recibe la prosa... hay que organizarla con base en lo que uno sabe del tema” (Docente 4, 02:56). Esta perspectiva se enlaza con la función reguladora de la escucha, que permite “entender muy a fondo lo que el otro está tratando de decir... para poder apoyar y dar una respuesta” (Docente 6, 02:23), incorporando también la observación de indicios paralingüísticos como la elección de ciertas palabras o el tono de voz, que

en contextos profesionales “pueden decir mucho de la persona que tienes al frente” (Docente 1, 46:30).

En lo relativo al habla, los docentes la conciben como un medio esencial para la transmisión de ideas, pensamientos y opiniones de forma clara y adecuada al contexto. Una participante resume esta visión al afirmar que “hablar es transmitir ideas, pensamientos, opiniones” (Docente 3, 02:30), mientras otro docente subraya la necesidad de adecuar el discurso a distintos públicos: “No es lo mismo hablar con un operario que con un gerente... el mensaje debe ser claro para cada uno” (Docente 2, 04:29).

La oralidad universitaria, en consecuencia, no se limita a la exposición técnica, sino que implica persuadir, coordinar e incidir en la toma de decisiones: “No se trata de recitar ecuaciones, sino de explicar soluciones para gente que no está especializada” (Docente 2, 16:29). Esta capacidad se ve reforzada por la coherencia multimodal entre lo verbal y lo no verbal, aspecto que una docente sintetiza al afirmar que “los ojos también hablan” (Docente 3, 05:12).

Las dificultades para la enseñanza de estas habilidades aparecen en varios planos. A nivel docente, se identifica la ausencia de referentes teóricos y criterios claros para planificar, enseñar y evaluar la oralidad, lo que ha llevado a procesos basados en “prueba y error” (Docente 1, 03:12). La carencia de lineamientos genera prácticas fragmentadas, como pedir sustentaciones sin criterios explícitos, y complica la retroalimentación, en especial en grupos numerosos: “Tengo 40 estudiantes... ¿a qué horas termino?” (Docente 1, 16:51).

En el plano estudiantil, las barreras incluyen temor a hablar, resistencia a la orientación docente y, en ocasiones, sesgos de género: “Siendo mujer joven, algunos no te toman en serio” (Docente 5, 27:37). En cuanto a lo ambiental, el aula es percibida como un entorno que “no simula fielmente” el mundo laboral (Docente 2, 19:35). También se reporta un desbalance institucional que privilegia la producción escrita: “Hay más presión por escribir artículos... la oralidad queda relegada” (Docente 2, 11:50), y se advierte que las herramientas de inteligencia artificial pueden ocultar brechas de competencia oral: “Un estudiante puede entregar un texto impecable hecho con IA... pero al exponer no articula bien” (Docente 2, 08:12).

Las facilidades y buenas prácticas señaladas apuntan a la importancia de generar ambientes de confianza: “Si se equivoca, le digo respire... siga” (Docente 1, 12:19). Los apoyos institucionales, como talleres de formación en metodologías activas y simulaciones, se valoran como catalizadores: “Ese curso de simulación

nos dio herramientas muy concretas” (Docente 1, 41:15). Entre las prácticas más eficaces se encuentran las que exponen al estudiante a escenarios reales o simulados de comunicación, como visitas técnicas, presentaciones ante empresarios, entrevistas antes de grado y participación en congresos: “Cuando los llevamos a presentar a la empresa... ahí sí se esmeran” (Docente 2, 22:18).

El uso de simuladores como Mursion permite enfrentar al estudiante a “entrevistas exigentes, con un avatar que te responde y te exige mantener el control” (Docente 3, 10:30). También se integran las cuatro habilidades comunicativas en tareas conjuntas: “Tienen que escribir el procedimiento para otro lector y luego explicarlo en voz alta” (Docente 1, 15:01). La retroalimentación estructurada con rúbricas visibiliza los criterios y fomenta la coevaluación: “Ellos mismos se evalúan y me evalúan a mí con base en la rúbrica” (Docente 4, 24:52). Finalmente, el modelaje docente en claridad, organización y respeto por la palabra se percibe como una referencia formativa: “Si uno mismo no habla claro, ¿cómo les exige?” (Docente 1, 39:52).

Así pues, las evidencias muestran que la enseñanza de la escucha y el habla en la universidad requiere un reconocimiento institucional explícito como competencias transversales de egreso, continuidad en su desarrollo más allá de los cursos iniciales y la inclusión de experiencias evaluables y auténticas que obliguen a escuchar con propósito y hablar para incidir en contextos diversos. La oralidad, entendida de este modo, se integra de manera orgánica a la formación integral universitaria, al articular el saber disciplinar con la capacidad de interactuar, argumentar y transformar la realidad a través de la palabra hablada.

Los resultados de esta investigación permiten comprender que las concepciones y prácticas de los docentes universitarios en torno a la escucha y el habla no se desarrollan en un vacío metodológico, sino que se articulan con visiones más amplias sobre la finalidad de la educación superior. Si bien los participantes no siempre emplean de manera explícita el concepto de formación integral, sus discursos muestran que la oralidad se concibe como un eje transversal que articula el saber disciplinar, las competencias comunicativas y el desarrollo de capacidades críticas y éticas, en línea con lo que plantea Nussbaum (2010) sobre la necesidad de formar ciudadanos capaces de argumentar, deliberar y comprender perspectivas diversas.

En el marco de la educación superior, la enseñanza de la lengua —y en particular de la oralidad— no puede reducirse a un conjunto de técnicas de presentación o a la simple corrección de formas lingüísticas. Las respuestas evidencian que la escucha es entendida como un acto interpretativo, situado y con

una carga ética, cercano a la noción de “escucha epistémica” propuesta por Fricker (2007), que supone reconocer la autoridad del otro como fuente de conocimiento. Del mismo modo, el habla se percibe como una práctica de agencia discursiva que permite incidir en contextos profesionales y comunitarios, lo que coincide con los planteamientos de Habermas (1987) sobre la acción comunicativa como fundamento para la construcción de consensos y la transformación social.

La conexión entre oralidad y formación integral se hace aún más visible cuando los docentes describen prácticas pedagógicas que trascienden la exposición académica para situar a los estudiantes en escenarios reales o simulados de comunicación. Actividades como los *pitches* ante empresarios, las entrevistas simuladas o la participación en congresos no solo ponen a prueba las destrezas lingüísticas, sino que demandan la integración de capacidades cognitivas, emocionales y éticas. Este planteamiento coincide con la visión de Delors et al. (1996) sobre los cuatro pilares de la educación —aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser—, en la medida en que la oralidad se convierte en un medio para articular dichos aprendizajes en contextos significativos.

Asimismo, los hallazgos revelan tensiones estructurales en el modo en que la universidad aborda la enseñanza de la lengua. La ausencia de lineamientos claros para el desarrollo y la evaluación de la oralidad, junto con la primacía de la producción escrita en los indicadores institucionales, reproduce una jerarquía que históricamente ha relegado la palabra hablada en el ámbito académico. Este fenómeno ha sido documentado por autores como Bazerman (2017), quienes advierten que la cultura académica privilegia los géneros escritos formales en detrimento de otras prácticas discursivas igualmente esenciales para la formación profesional.

De otro lado, la incorporación de tecnologías digitales y de inteligencia artificial emerge como un factor ambivalente. Por un lado, los docentes reconocen que estas herramientas pueden apoyar la preparación de presentaciones y la mejora formal de los discursos; por otro, alertan sobre el riesgo de que su uso acrítico enmascare deficiencias en la competencia oral, al permitir producir textos impecables que no se corresponden con una capacidad real de exposición y argumentación. Esta tensión coincide con lo señalado por Lea y Jones (2011) respecto a la necesidad de alfabetizaciones académicas críticas que integren, en lugar de sustituir, las habilidades comunicativas presenciales.

En definitiva, los resultados invitan a concebir la enseñanza de la oralidad en la universidad como un proceso continuo, situado y transversal, que exige tanto un marco institucional que la legitime como una acción pedagógica intencional para

integrar la escucha y el habla en la formación profesional. Tal enfoque no solo responde a las demandas laborales contemporáneas, sino que también fortalece la dimensión ciudadana y ética de la educación superior, reafirmando que formar profesionales competentes implica, necesariamente, formar interlocutores críticos y responsables.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la oralidad —entendida como la articulación situada de escucha y habla— opera como eje esencial de la formación integral porque activa, a la vez, dimensiones cognitivas, éticas, socioemocionales, ciudadanas y profesionales. Nuestros datos muestran que cuando los docentes conciben la escucha como un proceso activo de comprensión, evaluación y respuesta y el habla como mediación para interactuar con públicos diversos, la clase deja de ser un dispositivo de transmisión para convertirse en un espacio dialógico de producción de sentido.

En términos socioculturales, esto equivale a asumir el lenguaje como práctica social (Nieto, 2001) y no como destreza aislada: la universidad forma sujetos que piensan con otros y ante otros, negocian significados, y se responsabilizan por las consecuencias de su decir. A propósito del desarrollo moral y ciudadano, se concluye que para los participantes escuchar con atención, reconocer la voz ajena y responder con argumentos son condiciones para deliberar, cooperar y disentir con respeto; por ello, fortalecer la oralidad promueve tanto la agencia académica como la participación pública.

Desde la dimensión cognitiva, la escucha académica exige “encajar” lo oído en marcos conceptuales y modelos disciplinares, lo que potencia la comprensión profunda y la transferencia de conocimiento. Esta demanda dialoga con la noción de aprendizaje significativo (Ausubel, 1968) y con la perspectiva sociocultural del discurso como herramienta del pensamiento compartido (Mercer, 2000), en tanto que cuando el estudiante debe explicar, sustentar o “hacer *pitch*” de una solución frente a pares o actores externos, reorganiza su comprensión y hace explícitos supuestos, relaciones y evidencias.

A la vez, la retroalimentación que circula en estos intercambios nutre la autorregulación y desplaza la calificación sancionatoria hacia prácticas evaluativas formativas (Brown, 2007). No es casual que las rúbricas y la coevaluación aparezcan en las respuestas de los docentes como dispositivos que estabilizan criterios, hacen visibles expectativas y habilitan diálogos de mejora, pues promueven la justicia evaluativa al reducir arbitrariedades.

A propósito de la dimensión ética y de justicia epistémica, esta aparece con fuerza cuando la escucha se reconoce como práctica de reconocimiento del otro. Fricker (2007) demostró cómo ciertas voces pierden credibilidad por sesgos de pertenencia social; nuestros datos muestran microdinámicas de ese fenómeno; por ejemplo, estudiantes que callan tras interacciones descalificadoras o resistencias que se expresan selectivamente según quién habla. Educar la escucha implica desmontar prejuicios, crear marcos de turnos y normas de interacción, y capacitar a docentes para identificar y mitigar sesgos que operan en la circulación de la palabra. Así pues, si la universidad institucionaliza ambientes discursivos seguros, seguramente mejorará la competencia comunicativa de su comunidad, al promover condiciones de dignidad epistémica, las mismas que son indispensables para la integralidad formativa.

Lo anterior también está relacionado con la dimensión socioemocional de la enseñanza de la escucha y el habla porque hablar ante audiencias —reales o simuladas— compromete la gestión del miedo, la autoconfianza y la autorregulación. Las prácticas descritas por los docentes (p. ej., el uso pedagógico del error, el modelamiento de andamiajes de calma y reorientación y la descentralización de la calificación para dar prioridad al proceso de aprendizaje) están alineadas con la “mentalidad de crecimiento” (Dweck, 2006). Desde esa perspectiva, la oralidad se aprende como desempeño susceptible de mejora con práctica guiada, retroalimentación oportuna y metas claras. De este modo, se fortalecen los recursos personales para la comunicación y, simultáneamente, las disposiciones para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En cuanto a la dimensión profesional, la universidad no prepara para “hablar bien” en abstracto, sino para comunicar con pertinencia técnica y pragmática según públicos, propósitos y géneros; verbigracia: sustentar decisiones ante jerarquías organizacionales, traducir tecnicismos a lenguaje comprensible para equipos operativos, argumentar en escenarios deliberativos, o negociar en comunidades de práctica, entre otros.

De ahí que la introducción de géneros orales auténticos (sustentaciones, defensas, informes orales, pitches, entrevistas) y de “terceros espacios” como simulaciones con IA amplíe el repertorio de situaciones y, con ello, de identidades profesionales en formación. Halliday (1973) lo anticipó al describir funciones del lenguaje —interpersonal, informativa, regulatoria, personal—, dado que, la formación integral demanda repertorios funcionales múltiples y transferibles.

Ahora bien, el peso institucional de la escritura en la gobernanza académica —medido en términos de número de estudios publicados— ha desplazado

históricamente la inversión en oralidad. Este desequilibrio no es solo didáctico, también es político, en tanto que lo que la universidad valora y monitorea determina lo que enseña. Tal tendencia tiene implicaciones para la formación integral; por ejemplo, si la escucha y el habla permanecen invisibles en los planes de estudio, los resultados de aprendizaje y los sistemas de evaluación, el currículo oculto enseñará que “lo importante” no requiere ser conversado con otros.

Por ello, nuestros hallazgos apoyan tres acciones de política académica: (i) declaratoria de la oralidad como competencia institucional transversal, con descriptores progresivos por ciclos; (ii) encadenamiento curricular de géneros orales disciplinares (del aula al mundo profesional), sostenidos por rúbricas comunes y retroalimentación iterativa; y (iii) ecologías de práctica que articulen cursos, espacios extracurriculares y vinculación externa (visitas, congresos estudiantiles, simulaciones, entre otros), de modo que la oralidad se practique en contextos realistas y con consecuencias formativas visibles.

La aceleración tecnológica plantea retos adicionales. Herramientas de IA y correctores han elevado la “corrección” de textos sin garantizar comprensión ni performatividad oral. La formación integral, en lugar de oponer tecnología y oralidad, debe alfabetizar críticamente su uso, es decir, distinguir apoyos legítimos de sustituciones empobrecedoras; diseñar tareas orales que obliguen a pensar con otros en tiempo real; y usar la simulación para diversificar públicos, ritmos y complejidades sin sacrificar el encuentro humano. El criterio rector no es “prohibir” herramientas, sino asegurar que las mediaciones tecnológicas expandan —y no reemplacen— las oportunidades de pensar, escuchar y hablar responsablemente.

A manera de cierre, vale la pena hacer énfasis en que enseñar escucha y habla en la educación superior no es “enseñar a exponer”, sino formar sujetos capaces de deliberar, argumentar y construir acuerdos en entornos de diversidad. Esto supone revisar microdiseños (turnos, preguntas auténticas, andamiajes de réplica y contrarréplica), mesodiseños (secuencias que enlacen escucha -habla - lectura y escritura) y macrodiseños (políticas que reconozcan, evalúen e incentiven la oralidad). Este sería el horizonte de acción para que la oralidad deje de ser asumida como herramienta de expresión del conocimiento y pase a ser parte de la infraestructura ética, cognitiva y política de la formación integral.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bazerman, C. (2017). Equity means having full voice in the conversation. *Lenguas Modernas*, 50, 33-46.

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Pearson Longman.
- Casanova, R., & Roldán, Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios Pedagógicos*, 42(especial), 41-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000300005>
- Cisternas, I., Henríquez, M., & Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: Un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 323-336. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9>
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París/Madrid: UNESCO–Santillana.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (Eds.). (2004). *A companion to qualitative research*. Sage.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Gutiérrez, M. (2013). *Concepciones y prácticas de la oralidad en la educación media colombiana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Manzanares, V. A. L. (2021). Estado del arte sobre la oralidad desde una perspectiva comunicativa. *Revista Lengua y Literatura*, 7(2), 16-28. <https://doi.org/10.5377/rl.v7i2.12278>
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.) La “formación integral” en el ámbito universitario colombiano Marco de reflexión. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-302596_archivo_pdf_medellin_formacionintegral_nueve.pdf
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Miranda, F., & Príncipe, G. (2017). Debate oral, multimodalidade e escola: Problemáticas e possibilidades no ensino de gêneros orais por meio do modelo da sequência didática. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 33(4), 1089-1119. <https://doi.org/10.1590/0102-445076053913104446>
- Nieto, S. (2001). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Routledge.

- Young, E., & West, R. (2018). Speaking practice outside the classroom: A literature review of asynchronous multimedia-based oral communication in language learning. *The Eurocall Review*, 26(1), 59-78. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.8599>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico* (J. Jordá, Trad.). Madrid: Taurus.
- Chartier, R. (1993). *Prácticas de la lectura* (H. S. Hernández, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. 1: Racionalidad de la acción y racionalización social* (M. Jiménez Redondo, Trad.). Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. 2: Crítica de la razón funcionalista* (M. Jiménez Redondo, Trad.). Madrid: Taurus.
- Lea, M. R., & Jones, S. (2011). Digital literacies in higher education: Exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, 36(4), 377–393. <https://doi.org/10.1080/03075071003664021>
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario Oficial No. 40.700 de 29 de diciembre de 1992. Colombia*.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. V. Rodil, Trad.). Buenos Aires/Madrid: Katz Editores.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). *Interpretative phenomenological analysis*. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 53–80). Londres: Sage.
- Shinebourne, P. (2011). *Interpretative phenomenological analysis*. En N. Frost (Ed.), *Qualitative research methods in psychology: Combining core approaches* (pp. 44–65). Maidenhead: Open University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

A+S INSTANCIA INTERVENCIÓN INTERDISCIPLINAR EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS A NIVEL PERSONAL Y SOCIAL

A+S AN INSTANCE FOR INTERDISCIPLINARY INTERVENTION IN THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS AT A PERSONAL AND SOCIAL LEVEL

Diana Flores-Noya

Universidad de Atacama, Chile

ORCID :<https://orcid.org/0000-0002-0420-4989>

Gabriel González López

Universidad de Atacama, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4245-156X>

RESUMEN

El proyecto de intervención desarrollado en el Colegio Abraham Sepúlveda Pizarro surge a partir de los preocupantes resultados del SINCE 2024, que evidencian un descenso significativo en los indicadores de desarrollo personal y social, especialmente en Autoestima Académica y Clima de Convivencia Escolar. Esta situación representa una barrera crítica para el desarrollo integral del estudiantado y afecta tanto el ambiente escolar como el rendimiento académico. Frente a este diagnóstico, se propone una intervención interdisciplinaria enfocada en el desarrollo de habilidades blandas a nivel personal y social, ejecutada por estudiantes en formación de las carreras de Pedagogía y Psicología, bajo la supervisión de profesionales expertos. Esta estrategia se enmarca en la metodología de Aprendizaje más Servicio (A+S), promoviendo una docencia vinculada y alineada con los principios de la Responsabilidad Social Universitaria. La intervención contempló el diseño e implementación de actividades lúdicas, talleres participativos y acciones educativas contextualizadas, orientadas a fortalecer competencias como la autoestima, la autorregulación emocional, la comunicación efectiva y la convivencia positiva. A su vez, buscó proporcionar a los futuros profesionales una instancia de aprendizaje significativo, donde puedan aplicar sus conocimientos teóricos en un contexto real, desarrollar habilidades prácticas y profundizar su comprensión del sistema escolar.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje más Servicio (A+S), Habilidades blandas, Intervención psicoeducativa

ABSTRACT

The intervention project was developed at Abraham Sepúlveda Pizarro School due to the worrying results of the 2024 SINCE (National Institute of Statistics and Census) , which showed a significant decline in personal and social development indicators, especially in Academic Self-Esteem and School Climate. This situation represents a critical barrier to the comprehensive development of students and affects both the school environment and academic performance.

Given this diagnosis, an interdisciplinary intervention focused on the development of soft skills at the personal and social levels is proposed. It will be implemented by students in the Pedagogy and Psychology programs, under the supervision of expert professionals. This strategy is framed within the Learning Plus Service (LMS) methodology, promoting teaching that is linked to and aligned with the principles of University Social Responsibility. The intervention included the design and implementation of recreational activities, participatory workshops, and contextualized educational initiatives aimed at strengthening competencies such as self-esteem, emotional self-regulation, effective communication, and positive coexistence. At the same time, it sought to provide future professionals with a meaningful learning opportunity where they could apply their theoretical knowledge in a real-life context, develop practical skills, and deepen their understanding of the school system.

KEYWORDS

Learning plus Service (L+S), Soft Skills, Psychoeducational Intervention

INTRODUCCIÓN

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se ha consolidado como un eje vertebral para las instituciones de educación superior, instándolas a concebir e implementar proyectos que aborden y resuelvan los complejos desafíos que aquejan a la sociedad global. Tradicionalmente, la universidad, enfocada en la enseñanza e investigación, ha sido objeto de críticas por su aislamiento con el entorno. No obstante, como institución social y temporal, debe adaptarse a su entorno (Araya, 2024; Irrázabal, 2020). Este imperativo exige que las

universidades trasciendan su función convencional de generadoras de conocimiento y se involucren activamente con su entorno. Dicha participación no solo beneficia a la sociedad en su conjunto, sino que también fortalece a las propias universidades. Al participar en proyectos de impacto social, las universidades enriquecen su labor académica, promueven el desarrollo de habilidades en sus estudiantes y consolidan su reputación como instituciones comprometidas con el bienestar colectivo.

En el contexto chileno, la vinculación con el medio es parte de la política pública de aseguramiento de la calidad y constituye, además, un criterio a ser evaluado por los sistemas de acreditación en las Instituciones de Educación Superior (IES). El vínculo que se establece entre las IES y el entorno debe entenderse no solo desde su valor social, sino que constituye además un espacio para la consolidación de saberes de los profesionales en formación, lo que supone implicarse desde los planes de estudio. La "docencia vinculada", definida como la integración de la intervención comunitaria con el currículo académico, es considerada por algunos como un medio para lograr la bidireccionalidad. Este enfoque busca generar un impacto tanto en las comunidades, a través de la resolución de problemas, como en las instituciones educativas, al proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje en contextos reales. Esto, a su vez, fortalecería los perfiles de egreso y los planes de estudio, entre otros beneficios (Araya, 2024).

En el caso de las carreras de pedagogía y psicología, ejes desde donde centramos nuestro interés, lo anterior supone una estrecha cooperación entre todos los entes y responsables que, de manera directa e indirecta, forman y coadyuvan a consolidar las competencias profesionalizantes.

Es necesario comenzar por reconocer que la relación que ha de establecerse debe ser bidireccional y de beneficio mutuo para ambas partes. Ello supone desligarse de la concepción de los centros educativos como meros receptores de practicantes, que ha predominado en el escenario y que bien referencia Labra y Fuentealba (2012) en Walker y Montecinos (2014) Por tanto, es necesario repensar este entramado de relaciones; "se necesita tanto de una formación inicial docente contextualizada, como de profesores en ejercicio motivados para realizar acciones que potencien su desarrollo profesional, en un ambiente motivador y democrático" (Tenorio et al., 2020, p.102).

A partir de esta premisa, surge la pregunta: ¿cómo fomentar la vinculación con el entorno y, a la vez, fortalecer la formación contextualizada de futuros profesionales? Este estudio describe la experiencia de implementar la metodología

de aprendizaje-servicio en un grupo de docentes y psicólogos en formación de una universidad estatal chilena. Se explora cómo la docencia vinculada en las asignaturas del plan de estudios no solo desarrolla contenidos teórico-prácticos, sino que también contribuye a la pertinencia social, la identidad docente y la identificación de problemáticas relevantes.

A+S una alternativa de vinculación

La demanda de profesionales comprometidos socialmente impulsa metodologías innovadoras en la educación superior, destacando el Aprendizaje y Servicio (A+S). Esta estrategia pedagógica vincula el aprendizaje académico con el servicio comunitario, y en la formación docente, busca sensibilizar a futuros educadores sobre las problemáticas sociales y curriculares de los centros educativos y su entorno (Ibáñez y Muñoz, 2021, p. 154).

El A+S se basa en la premisa de que el aprendizaje se potencia en contextos reales. Los estudiantes de pedagogía -o de psicología-, al interactuar con instituciones y comunidades, comprenden los desafíos docentes y estudiantiles, y contribuyen a soluciones. Chiva-Bartoll et al. (2018) en Ibáñez y Muñoz (2021) enfatizan que el A+S permite a los estudiantes sumergirse en contextos educativos auténticos, enfrentando demandas pedagógicas y sociales que exigen un servicio comprometido. Esta experiencia no solo fortalece la formación inicial, sino que también fomenta la identidad profesional y la responsabilidad social, promoviendo un rol protagónico e innovación pedagógica al colaborar con profesores en ejercicio.

La propuesta de A+S se articula en tres elementos clave según Uruñuela (2018) en Ibáñez y Muñoz (2021): el diagnóstico de necesidades, la prestación del servicio y la reflexión sobre el aprendizaje. Inicia con un análisis de la institución asesorada para identificar necesidades curriculares y sociales del profesorado. A partir de este diagnóstico, se diseña e implementa un servicio. Finalmente, se promueve la reflexión conjunta entre profesores en formación y en ejercicio para generar aprendizajes significativos.

El A+S propicia un aprendizaje integral y experiencial, que va más allá de la teoría. Al enfrentar situaciones reales, los estudiantes de pedagogía aplican conocimientos, desarrollan autoaprendizaje y construyen su identidad docente en un contexto social, cultural e institucional. Esto fortalece competencias, habilidades comunicativas y la reflexión sobre el rol del docente en la sociedad.

La problematización

Los resultados del SINCE 2024 del Colegio Abraham Sepúlveda Pizarro revelan un panorama preocupante respecto a los indicadores de desarrollo personal y social, significativamente por debajo del promedio nacional para establecimientos de su grupo socioeconómico (GSE) y más bajo aún respecto a logros de años anteriores para este mismo establecimiento. Esta realidad se manifiesta de manera crítica en los sub-indicadores de Autoestima Académica y Clima de Convivencia Escolar.

Esta problemática no es un mero dato estadístico; representa un obstáculo significativo para el desarrollo integral de los estudiantes. Un ambiente escolar caracterizado por la baja autoestima y la deficiente convivencia puede generar un clima de tensión, desmotivación y exclusión, afectando negativamente el rendimiento académico y el desarrollo personal de los alumnos. La falta de autoestima académica puede traducirse en una menor participación en clase, una menor disposición a asumir desafíos y una menor confianza en las propias capacidades. Por otro lado, un clima de convivencia escolar deficiente puede dar lugar a situaciones de acoso escolar, discriminación y violencia, creando un ambiente inseguro y poco propicio para el aprendizaje.

Ante esta situación, se plantea la necesidad de una intervención interdisciplinaria orientada al desarrollo de habilidades blandas a nivel personal y social para ayudar a la mejora de los indicadores SINCE

Se propone que esta intervención sea llevada a cabo por profesionales en formación de las carreras de pedagogía y psicología, quienes, bajo la supervisión de expertos, pueden aportar conocimientos teóricos y prácticos actualizados, así como una perspectiva fresca y comprometida.

La elección de profesionales en formación de pedagogía y psicología como agentes de intervención se fundamenta en su formación específica y en la necesidad de vincular la teoría con la práctica. Los futuros pedagogos están siendo preparados para ser agentes de cambio en el aula, capaces de promover un aprendizaje significativo y de atender a las necesidades individuales de cada estudiante. Su formación incluye conocimientos sobre estrategias pedagógicas innovadoras y la importancia de crear un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje. Por su parte, los futuros psicólogos están siendo formados para comprender el comportamiento humano, diagnosticar y tratar problemas de salud mental, y promover el bienestar emocional y social. Su formación incluye conocimientos sobre la psicología educativa y las técnicas de intervención

La inmersión de estos profesionales en formación en el contexto del Colegio Abraham Sepúlveda Pizarro les permitirá aplicar sus conocimientos teóricos en un entorno real, desarrollar habilidades prácticas y adquirir una comprensión profunda de la dinámica escolar. Esta experiencia será fundamental para su formación profesional, ya que les permitirá enfrentarse a los desafíos del aula contemporánea, trabajar en equipo con otros profesionales y desarrollar un sentido de responsabilidad social.

El objetivo principal de la intervención fue apoyar el desarrollo de habilidades blandas a nivel personal y social en los estudiantes del Colegio Abraham Sepúlveda Pizarro.

METODOLOGÍA

Atendiendo a los propósitos de la experiencia desarrollada, asumimos La investigación narrativa, como enfoque crucial para comprender las relaciones entre universidades y su entorno, especialmente en la formación profesional. Dávila y Argnani (2015, en Palancia, 2020, p. 112) señalan que esta metodología indaga y sistematiza las experiencias de los docentes, facilitando diálogos que resignifican sus prácticas y reorientan procesos académicos de forma crítica.

En nuestro estudio, la narrativa de experiencias pedagógicas de intervención permitió reevaluar nuestro trabajo y abordar los desafíos de la vinculación entre la universidad y los centros educativos. Esto se logró sistematizando intervenciones en cursos de pregrado, con la participación de docentes y psicólogos en formación de una universidad estatal chilena. La recopilación de datos incluyó registros de observación, entrevistas informales y documentación, brindando una visión integral del contexto.

La intervención se enmarca en una metodología de tipo participativa, interdisciplinaria y situada, bajo el enfoque de Aprendizaje más Servicio (A+S). Esta metodología combina el aprendizaje académico con el servicio solidario, integrando la formación profesional con la respuesta a necesidades reales de una comunidad.

RESULTADOS

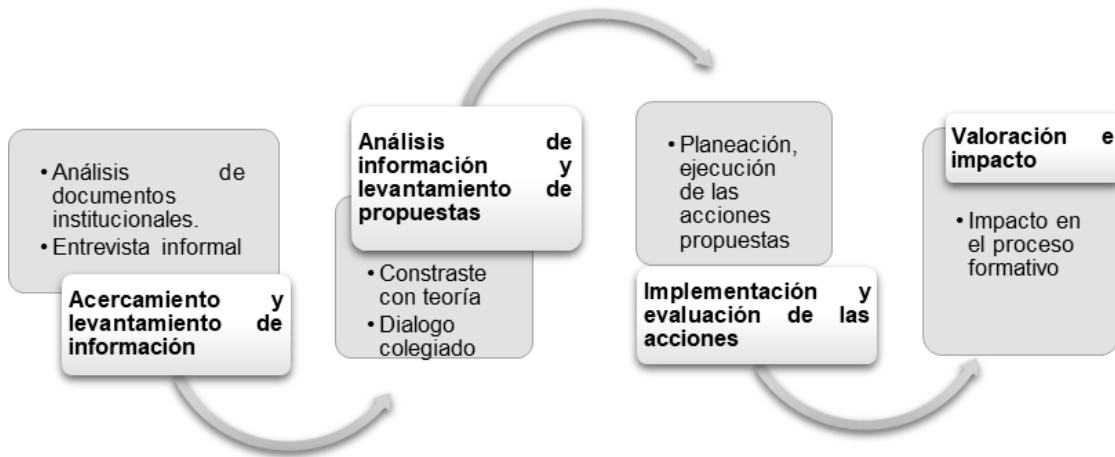
En este apartado se explicita la lógica de la estrategia de vinculación implementada, con énfasis en los principales resultados para la formación de sus participantes y quienes participan como parte de la institución seleccionada.

Desarrollo de la experiencia de intervención

La experiencia que acá se describe involucra 2 asignaturas, la primera orientación educativa, perteneciente el quinto semestre de una carrera de pedagogía y psicología educativa, perteneciente al plan de estudio de la carrera de psicología y que se ubica en el 7mo semestre. La ruta para el desarrollo de las acciones, se grafica en la Figura 1.

Figura 1

Metodología para la implementación de la intervención



Nota. Elaboración propia

La Fase de acercamiento y levantamiento de información, implicó reuniones con el centro educativo. Se realizaron entrevistas a agentes claves para el levantamiento de información relacionada con problemáticas de interés para las instituciones. Adicionalmente, se realizó revisión de los resultados de la prueba SIMCE.

La segunda fase del proyecto se centró en un análisis crítico de la información recabada. Esto, no solo involucra discusiones en el contexto de las asignaturas, sino que también incluyó la participación activa de actores clave y profesores del entorno, quienes aportaron insumos esenciales para el análisis. Esta colaboración fue fundamental para el aprendizaje de los profesionales en formación y para asegurar la implicación de todas las partes en el proceso.

El principal desafío en esta etapa fue delimitar el rango de acción, considerando el avance curricular de los docentes en formación y las implicaciones de las asignaturas desde las cuales se contextualizan las intervenciones. Sin embargo, este obstáculo se superó gracias al trabajo colaborativo, lo que permitió

diseñar una propuesta de trabajo adecuada a las características y realidades de la institución implicada, y en consonancia con los objetivos de las asignaturas.

La tercera fase consistió en el desarrollo y evaluación de las propuestas. Así pues, los docentes en formación realizaron su intervención en el contexto de la asignatura Orientación, con los cursos de 6to, 7mo y 8vo de la mano de la Orientadora de la institución, jefes de curso y Jefa de UTP. Por su parte, las y los estudiantes en formación de la carrera de Psicología con un total de 51, tuvieron un rol activo y central en la ejecución de la intervención, desarrollando e implementando talleres psicoeducativos dirigidos a estudiantes de cuarto a octavo básico del extendiéndose a un total de 380 estudiantes de la Escuela Abraham Sepúlveda Pizarro.

Estas intervenciones fueron diseñadas con un enfoque preventivo y promocional, orientadas al desarrollo de habilidades blandas clave para la etapa escolar, tales como la autorregulación emocional, la autoestima, la empatía, la resolución de conflictos y la convivencia positiva. Para ello, los psicólogos en formación elaboraron material educativo lúdico y contextualizado, adaptado a cada nivel, incluyendo guías de actividades, recursos gráficos, dinámicas grupales y herramientas de reflexión individual y colectiva. Los talleres fueron ejecutados en espacios escolares habituales, en coordinación con los equipos docentes, y se organizaron en sesiones estructuradas que combinaron momentos de juego, diálogo y cierre con compromiso personal o grupal.

Este proceso no sólo permitió impactar directamente en el bienestar socioemocional del estudiantado, sino que también fortaleció en los futuros psicólogos competencias propias de su perfil de egreso, como la planificación de intervenciones y la facilitación de procesos grupales. Se promovió la participación rotativa y protagónica de todos los estudiantes en la planeación y ejecución de diversas actividades. Estas contaron con el acompañamiento, supervisión y retroalimentación constante tanto de los académicos responsables de las asignaturas como de los actores clave de las instituciones colaboradoras.

Finalmente, la cuarta y última fase implicó la valoración de las actividades en función de su impacto. Esta se realizó en el contexto de las mismas asignaturas con el levantamiento de información a los estudiantes participantes.

Hallazgos relevantes

El análisis de los hallazgos derivados del trabajo se establece mediante la información recabada por los profesionales en formación, en el contexto de las

actividades desarrolladas en el centro educativo. Estas fueron recopiladas mediante la aplicación de preguntas orientadoras y exit ticket. La información fue sistematizada a fin de identificar sobre los principales saltos cualitativos evidenciados en los estudiantes respecto a su desarrollo de habilidades blandas a nivel personal y social.

Se realizó una actividad: No hagas lo que no te gusta que te hagan. En ese contexto se solicitó a los estudiantes escribir una acción y señalar quienes debían ejecutar la misma. (Véase Figura Nro. 2). Algunos extractos de estos son:

1. “Yo, A.C, quiero que mi compañero F.A haga 5 dominadas”.
2. “Yo, J.V , quiero que mi compañero M.G a haga 10 lagartijas” .
3. “Yo, J.M, quiero que mi compañero E. haga 9 sentadillas.”
4. “Yo, F.V, quiero que mi compañero F.A haga 15 flexiones.”
5. “Yo, I.V, quiero que mi compañera S baile la Macarena.”

No obstante, como variante no informada se solicitó a los estudiantes ejecutar las acciones que habían pensado para ser ejecutadas por otros compañeros.

Figura 2. Desarrollo de la actividad con curso 6to básico



Fuente: propia

Al realizar preguntas orientadoras respecto a la actividad lo aprendido en la actividad emergieron respuestas interesantes, que dan cuenta de la capacidad de los estudiantes para identificar y reflexionar sobre los conceptos trabajados.

Entre los comentarios que resaltan el valor de lo aprendido destacan:

1. *A mí me gustó la actividad porque aprendí que hay que respetar a otros. (Sujeto 1)*
2. *Respeto, empatía, un juego que es hacer lo que no nos gusta a otros. (Sujeto 2)*
3. *Aprendí a ponerme en el lugar de otro. (Sujeto 3)*
4. *Lo que me gustó de la actividad fue que tuviera un giro reflexivo. (Sujeto 4)*
5. *Aprendimos sobre algunos valores como el respeto, empatía, etc. y me sentí seguro en la clase. (Sujeto 5)*

Por otra parte los y las estudiantes en formación de psicología, dado que la presente intervención se desarrolló en un contexto formativo y experiencial, la evaluación de sus resultados se centró en la recogida de percepciones cualitativas a través de espacios de retroalimentación grupal con los profesionales en formación, posterior a la ejecución de los talleres en la escuela. Estos espacios permitieron identificar apreciaciones relevantes sobre los efectos percibidos en los estudiantes, el impacto de las estrategias implementadas y los aprendizajes.

Entre los hallazgos más relevantes destacan:

- Alta participación y motivación de los y las estudiantes escolares durante las intervenciones, especialmente cuando las actividades incluían dinámicas lúdicas o trabajo cooperativo.
- Recepción positiva del material educativo elaborado por los profesionales en formación, quienes señalaron que los recursos facilitaban el diálogo, la reflexión y el vínculo con estudiantes de la escuela.
- Mejoras en la cohesión grupal y en la disposición al trabajo colaborativo entre estudiantes, especialmente en cursos donde se observaban inicialmente dificultades en la convivencia.
- Desde la perspectiva de los profesionales en formación, se evidenció un fortalecimiento de habilidades prácticas, como la adaptación al contexto escolar, la gestión del grupo, la aplicación de estrategias socioemocionales y la resolución de imprevistos.
- Estos hallazgos permiten reconocer el valor formativo de la intervención, así como la necesidad de seguir fortaleciendo instancias de docencia vinculada, donde se articulen la teoría, la práctica y la reflexión crítica en contextos reales.

CONCLUSIONES

La implementación del proyecto de Aprendizaje más Servicio (A+S) en la Escuela Abraham Sepúlveda Pizarro, a través de la intervención de estudiantes de cuarto año de la carrera de Psicología y tercer año de pedagogía, de la Universidad de Atacama, constituyó una experiencia formativa bidireccional y transformadora. Por un lado, permitió que NNA de cuarto a octavo básico participaran en actividades lúdicas y talleres diseñados para promover el desarrollo emocional, la convivencia escolar y el aprendizaje activo. Por otro lado, brindó a los estudiantes universitarios una oportunidad concreta para vincular el conocimiento académico con una realidad educativa real, adquiriendo habilidades de intervención psicoeducativa, trabajo en equipo, escucha activa, resolución de conflictos, comunicación efectiva y planificación.

Desde la perspectiva del A+S, este tipo de experiencias fortalecen el compromiso cívico, la responsabilidad social universitaria y el aprendizaje profundo y significativo (Tapia, 2006; García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2011). El servicio realizado en la comunidad escolar no es un complemento del aprendizaje, sino su motor, dado que el contacto con una necesidad real moviliza la reflexión crítica, la integración interdisciplinaria y el sentido ético del quehacer profesional (Pérez, 2013).

La utilización de estrategias metodológicas lúdicas se reveló como una herramienta clave para facilitar la comunicación, generar vínculos positivos y adaptar los contenidos a las características del grupo etario intervenido. El juego, entendido como lenguaje natural de la infancia, favoreció una participación activa, la expresión emocional y el trabajo colaborativo dentro del aula, elementos esenciales para el desarrollo integral de niños y niñas (Sancho, 2017).

En el plano universitario, la experiencia permitió observar un aumento en la motivación de los estudiantes, una mayor apropiación de los contenidos disciplinares y una mejora en sus competencias interpersonales, lo que coincide con los hallazgos de estudios previos sobre los beneficios del A+S en la formación inicial en carreras de las ciencias sociales y de la salud (Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2013; Buil, 2020).

En conclusión, este proyecto confirma que el Aprendizaje más Servicio es una metodología potente para articular el conocimiento académico con la transformación social. Además de impactar positivamente en la comunidad educativa intervenida, contribuye a formar profesionales más conscientes, empáticos y comprometidos con su entorno. Se recomienda que este tipo de experiencias se integren sistemáticamente a los programas de estudio, con tiempos

adecuados para la planificación, evaluación y reflexión conjunta, lo que permitirá consolidar su valor pedagógico, ético y social.

AGRADECIMIENTOS

Universidad de Atacama quien financió la realización del proyecto a través de un fondo interno concursable, Al colegio Abraham Sepúlveda Pizarro, su cuerpo directivo y docente por colaborar como socio comunitario de la intervención.

BIBLIOGRAFÍA

- Araya Alarcón, R. (2024). Enfoque bidireccional: ¿Qué están entendiendo las universidades chilenas y qué metodologías de vinculación con el medio están promoviendo? +E: Revista de Extensión Universitaria, 14(20), e0004. doi: 10.14409/extension.2024.20.Ene-Jun.e0004
- Buil, I. (2020). *Aprendizaje Servicio y educación superior. Una metodología para la formación integral*. Editorial Octaedro
- García-Gutiérrez, J. & Ruiz-Corbella, M. (2011). *El aprendizaje-servicio en la educación superior: una estrategia metodológica para aprender y prestar un servicio a la comunidad*. Revista Complutense de Educación, 22(1), 133–147.
- Ibáñez M.; R y Vásquez V. L (2021) Experiencia de Vinculación con el Medio, el Aprendizaje y Servicio como una Alianza Colaborativa en la Formación Inicial Docente. Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE. REXE 21(47) (2022), 149-168. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147008>
- Irarrázaval, Ignacio. (2020). La vinculación universitaria con el medio y los mecanismos de reconocimiento académico*. Calidad en la educación, (52), 296-323. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.816>
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M. y Maldonado, F. (2013). ¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía?: perspectivas de docentes directivos. Páginas de Educación, 6(1), 37-59. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100003&lng=es&tlng=es.
- Palencia S, V. (2020) La investigación en la práctica educativa en lo docentes. Educación y Ciudad, (38), 107-118. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2321>.

- Pérez, M. (2013). *La pedagogía del compromiso: fundamentos del aprendizaje-servicio*. Editorial Narcea.
- Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2013). *El aprendizaje-servicio en la universidad. De la teoría a la práctica*. UNED.
- Sancho, T. (2017). *Juego y aprendizaje. Didáctica y desarrollo de la creatividad*. Editorial CCS.
- Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario. Pedagogía del compromiso cívico*. CLAYSS.
- Tenorio Eitel, Solange Andrea, Jardi Ferré, Andrea, Puigdellívol Agudé, Ignasi, & Ibañez Salgado, Nolfi. (2020). Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 88-110. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1071>

DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA COIL ENTRE COLOMBIA Y EE. UU. (TOMPKINS CORTLAND CC – UNAB 2021-2)

DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS THROUGH A COIL EXPERIENCE BETWEEN COLOMBIA AND THE USA (TOMPKINS CORTLAND CC – UNAB 2021-2)

Nohora Judith Baez Puentes

Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB)
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9007-3573>

Lina María Osorio Valdés

Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2305-9630>

RESUMEN

Este capítulo describe una experiencia de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL) llevada a cabo en el segundo semestre de 2021 entre estudiantes de Biotecnología del Tompkins Cortland Community College (Estados Unidos) y estudiantes de Administración de Empresas DUAL de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia). El propósito principal fue desarrollar habilidades blandas —como la comunicación intercultural, el trabajo colaborativo y el uso del inglés académico— mediante la virtualidad (de manera sincrónica y asincrónica), la multidisciplinariedad y el trabajo en equipos binacionales. El producto final fue la elaboración conjunta de un modelo básico de negocio en biotecnología. El capítulo se organiza según el esquema IMRC (Introducción, Método didáctico, Resultados, Conclusiones) e incluye fundamentos teóricos sobre internacionalización en casa y experiencias previas de COIL en Iberoamérica. Se detallan la metodología didáctica, los instrumentos de evaluación y los resultados obtenidos, con énfasis en testimonios estudiantiles y datos de encuestas. Los hallazgos muestran que la experiencia fortaleció las competencias globales e interculturales de los participantes, mejorando su motivación y aprendizaje. Asimismo, se identificaron desafíos como la coordinación horaria, las diferencias idiomáticas y el tiempo limitado para la interacción. Esta experiencia constituye un caso exitoso de internacionalización del currículo con valiosas implicaciones pedagógicas.

PALABRAS CLAVE

COIL; internacionalización; interculturalidad; trabajo colaborativo; habilidades blandas; educación virtual.

ABSTRACT

This chapter describes a Collaborative Online International Learning (COIL) experience conducted during the second semester of 2021 between Biotechnology students from Tompkins Cortland Community College (USA) and Dual Business Administration students from Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia). The main goal was to foster soft skills—such as intercultural communication, collaborative teamwork, and academic English use—through virtual learning, multidisciplinary, and cross-cultural interaction in binational teams. The final product was the joint development of a basic biotechnology business model. The chapter is organized following the IMRC structure (Introduction, Method, Results, Conclusions) and includes theoretical foundations on internationalization at home and previous COIL experiences in Ibero-America. The implemented methodology, assessment instruments, and qualitative and quantitative results are presented, with emphasis on student testimonials and survey data. The findings show that the COIL experience strengthened participants' global and intercultural competencies, enhancing their learning and motivation. Challenges such as scheduling coordination, language differences, and limited time for interaction were also identified. Overall, this case stands out as a successful example of curriculum internationalization, offering valuable pedagogical lessons for future COIL implementations.

KEYWORDS

COIL; internationalization; interculturality; collaborative learning; soft skills; virtual education.

INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación superior se ha convertido en una prioridad estratégica para preparar a los estudiantes ante una sociedad cada vez más interconectada y globalizada. Tradicionalmente, la movilidad académica (intercambios estudiantiles y docentes) ha sido una de las principales vías para internacionalizar el currículo (Knight, 2005; Van der Wende, 2017). Sin embargo, las limitaciones financieras, logísticas y la reciente pandemia de COVID-19 han restringido significativamente la movilidad física, especialmente en Latinoamérica donde los índices de intercambio internacional tienden a ser bajos. En respuesta a estos desafíos, las instituciones han explorado estrategias de internacionalización en casa que integren dimensiones globales e interculturales sin requerir desplazamiento presencial (De Wit, 2011; Leask, 2015).

En este contexto surge Collaborative Online International Learning (COIL), una metodología innovadora que conecta aulas de diferentes países mediante proyectos colaborativos mediados por tecnología. El modelo COIL fue concebido a inicios del siglo XXI por Jon Rubin en la State University of New York (SUNY) como una forma de vincular estudiantes y profesores de diversas culturas en entornos virtuales, ampliando la oferta de cursos en línea y las alianzas globales. En esencia, “COIL consiste en que dos profesores en diferentes países organicen las actividades de un curso, o parte de él, para que los estudiantes de ambos se relacionen y trabajen en un proyecto común con el apoyo de recursos tecnológicos” (Ramírez & Bustos-Aguirre, 2022, p. 331). Este enfoque permite internacionalizar el currículo de manera accesible, aprovechando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para superar barreras geográficas y económicas. Durante la pandemia de 2020–2021, el COIL cobró especial relevancia al ofrecer soluciones flexibles para mantener los procesos de aprendizaje y la cooperación académica internacional en un mundo confinado (Salinas & Sánchez, 2020). Diversas experiencias reportan que la metodología COIL es factible de aplicar en educación superior, propiciando innovación pedagógica y enriquecimiento cultural incluso en tiempos de distanciamiento social, y perfectamente viable como complemento en la educación post pandemia.

Un aspecto central del COIL es su potencial para desarrollar en los estudiantes las competencias interculturales y otras “habilidades blandas” que demanda la globalización. Al participar en equipos internacionales virtuales, los alumnos experimentan situaciones reales de comunicación intercultural, trabajo colaborativo con perspectivas diversas y uso de un idioma extranjero en contextos académicos/profesionales. Según Ramírez y Bustos-Aguirre (2022), un curso COIL expone a los participantes a “un enriquecimiento de saberes, una exposición de costumbres, una convergencia de elementos culturales y de idiosincrasia, [y] al rompimiento de barreras idiomáticas” (p.339), generando un entorno donde todos los actores amplían vertiginosamente sus perspectivas y colaboran entre sí. Estudios recientes en Iberoamérica confirman que los proyectos COIL permiten a los estudiantes alcanzar objetivos comunes, construir redes de aprendizaje colaborativo y mejorar sus habilidades de comunicación respetuosa y empática, además trabajar alrededor de valores como la solidaridad, la justicia social, la apertura mental y la sensibilidad cultural al abordar tareas con relevancia global (Pacas & García, 2024). En síntesis, un COIL bien diseñado contribuye significativamente a la formación integral de los estudiantes como ciudadanos globales, mejorando competencias interculturales, lingüísticas, digitales y de colaboración a distancia.

Ahora bien, la implementación de un COIL exitoso requiere afrontar ciertos desafíos pedagógicos e institucionales. Entre las dificultades más reportadas se encuentran la falta de comprensión y apoyo inicial en las instituciones, la necesidad de alinear contenidos y calendarios entre dos programas distintos, las barreras lingüísticas cuando no todos dominan el idioma de trabajo, la coordinación de horarios, y las diferencias culturales que pueden provocar malentendidos si no se gestionan con sensibilidad. Pese a ello, con una planificación cuidadosa y apoyo organizacional, estos obstáculos pueden mitigarse. De hecho, autores como Knust Graichen (2023) proponen estrategias y rúbricas de evaluación para mejorar el impacto educativo de los proyectos COIL, asegurando que se logren los aprendizajes esperados y una colaboración equilibrada entre pares internacionales. Algunos elementos clave para el diseño de los COIL son: definición clara de objetivos compartidos, diseño de actividades auténticas que requieran interdependencia entre los equipos, acompañamiento constante de los docentes, uso creativo de herramientas tecnológicas, e instancias de reflexión sobre la experiencia intercultural.

En este capítulo se presenta una experiencia COIL particular desarrollada entre Colombia y Estados Unidos en el segundo semestre académico del año 2021, analizando cómo fue concebida e implementada didácticamente, y qué resultados formativos se obtuvieron en términos de desarrollo de habilidades blandas e interculturalidad. Adicionalmente, se comparan estos hallazgos con otras experiencias previas y posteriores de COIL reportadas en el país y en Iberoamérica (Universidad Minuto de Dios, Universidad Central de Chile, Universidad Católica de Salta – Universidad de La Salle, Universidad José Simeón Cañas – ITESO, entre otras), con el fin de identificar tendencias comunes y buenas prácticas. A través de esta sistematización, se espera contribuir a la discusión sobre la internacionalización curricular innovadora y ofrecer recomendaciones para futuros proyectos COIL en contextos multidisciplinares y virtuales.

MÉTODO DIDÁCTICO

Contexto y participantes

La experiencia COIL se llevó a cabo en el semestre 2021-2 como resultado de una iniciativa conjunta de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB, Colombia) y Tompkins Cortland Community College (TC3, Estados Unidos). Ambas instituciones acordaron integrar un módulo colaborativo internacional dentro de dos cursos regulares: uno de Biotecnología (impartido en TC3) y otro de Inglés de Negocios en Administración de Empresas Dual (impartido en UNAB). Participaron un total de 15 estudiantes (6 de Estados Unidos y 9 de Colombia), junto con dos profesores facilitadores (uno de cada institución). El idioma de trabajo principal fue el inglés, dado que los

estudiantes estadounidenses en su mayoría no hablaban español, mientras que los colombianos tenían un nivel intermedio-avanzado de inglés. Esta configuración presentó desde el inicio un carácter multidisciplinario e intercultural, al combinar perfiles académicos distintos y culturas nacional/institucional diferentes, enriqueciendo la experiencia a la vez que introdujo retos de comunicación.

Diseño didáctico del COIL

Antes de iniciar la colaboración estudiantil, los dos docentes involucrados completaron un curso virtual de 6 semanas sobre la metodología COIL y Virtual International Exchange (VINE), con el fin de familiarizarse con las mejores prácticas y herramientas para implementar este tipo de proyectos. El objetivo pedagógico central establecido fue “propiciar el desarrollo de las habilidades blandas de los estudiantes mediante la interculturalidad, el trabajo colaborativo y la comunicación en otro idioma”, y como producto final se planteó la elaboración de un modelo básico de negocios en el área de Biotecnología. Todos los elementos del diseño (resultados de aprendizaje esperados, tareas, rúbricas de evaluación, criterios de participación, etc.) se alinearon con este propósito formativo. En particular, se enfatizó que el valor principal residía en el proceso colaborativo e intercultural, más que en la calidad técnica del plan de negocios en sí, de modo que los estudiantes se sintieran motivados a aprender unos de otros y no sólo a “ganar una nota”.

A continuación, se describen las fases y actividades desarrolladas durante la experiencia COIL, siguiendo en lo posible las recomendaciones de la literatura para colaboraciones virtuales efectivas:

1. Emparejamiento de cursos y capacitación docente: Las áreas temáticas complementarias (Biotecnología e inglés de negocios) fueron identificadas y se emparejaron dos cursos compatibles.

2. Planificación conjunta del proyecto: Los profesores sostuvieron múltiples reuniones sincrónicas preliminares para acordar los objetivos, contenidos y cronograma del COIL, así como las plataformas a usar. Se definieron aproximadamente 4 sesiones sincrónicas conjuntas y trabajo asíncrono entre sesiones. Un reto inicial fue la coordinación horaria debido a la diferencia de huso entre Colombia y Nueva York; esto se solucionó encontrando franjas que coincidieran con las disponibilidades de ambos grupos. También se decidió manejar grupos mixtos (con estudiantes de ambas instituciones) para garantizar la interacción intercultural.

3. Sesión introductoria en cada institución: Antes de mezclar a los estudiantes internacionalmente, cada docente realizó una sesión en su propia clase para

introducir la metodología COIL y sensibilizar sobre interculturalidad. Como parte de esta sensibilización, se invitó a una persona externa (en Colombia, un estadounidense viviendo en Colombia y en Estados Unidos un colombiano residente allá) para que compartiera brevemente su experiencia de inmersión cultural como extranjero. Estos testimonios prepararon a los estudiantes para apreciar posibles diferencias culturales y comunicativas, y para adoptar una actitud de respeto y apertura.

4. Primera sesión sincrónica conjunta – Presentaciones y formación de equipos: En septiembre de 2021 se llevó a cabo la primera videoconferencia conjunta con todos los participantes. Los profesores moderaron la sesión, que inició con la presentación de cada institución y del proyecto COIL. Luego, cada estudiante se presentó individualmente ante el grupo binacional. Para dinamizar las presentaciones, se utilizó un tablero colaborativo (Jamboard) donde cada estudiante añadió post-its con sus gustos (ej. deportes favoritos, música, comida, pasatiempos). Esto sirvió como dinámica de ice-breaker y, al mismo tiempo, permitió a las docentes identificar afinidades para la conformación de equipos: se observaron los intereses comunes y a partir de ellos se integraron grupos mixtos (4-5 estudiantes, con representación de ambos países en cada grupo).

5. Comunicación de la conformación de grupos y lanzamiento del proyecto: Tras la primera sesión, los docentes analizaron la información recopilada y definieron los equipos. En la segunda sesión sincrónica conjunta, realizada pocos días después, se anunciaron los grupos de trabajo resultantes y se realizó una breve actividad rompehielos dentro de cada equipo para generar confianza. Acto seguido, se presentó formalmente a todos los estudiantes la tarea del proyecto colaborativo: desarrollar en conjunto un esquema básico de plan de negocios para un producto biotecnológico innovador. Se brindó un modelo sencillo de plan de negocios como guía adaptado al nivel introductorio de los estudiantes. Asimismo, se aclararon los entregables esperados y la fecha de presentación final.

6. Trabajo colaborativo asíncrono en equipos: Durante aproximadamente dos semanas, cada equipo internacional trabajó de manera independiente en la elaboración de su plan de negocio. Se fomentó que usaran herramientas digitales al alcance: principalmente correos electrónicos y mensajería instantánea (se crearon grupos de WhatsApp y Telegram por equipo). Los estudiantes tenían libertad para reunirse por videollamada fuera de clase según sus propios horarios. Aquí debieron poner en práctica habilidades de autogestión del tiempo, coordinación y comunicación intercultural para avanzar. Los profesores monitorizaron a distancia el progreso, estando disponibles para consultas. Un aspecto interesante fue la distribución de roles dentro de cada equipo:

espontáneamente algunos asumieron liderazgo en ciertas áreas, permitiendo que todos contribuyeran desde sus fortalezas.

7. Sesión de seguimiento y retroalimentación: A mitad del periodo de trabajo colaborativo, se realizó una reunión sincrónica para que cada grupo presentara sus avances parciales a los docentes y recibiera retroalimentación. En esta sesión, cada equipo expuso brevemente cómo estaba enfocando su modelo de negocio, qué partes llevaban desarrolladas y qué dificultades enfrentaban. Los profesores brindaron recomendaciones específicas a cada grupo, resolvieron dudas generales y motivaron a los equipos a seguir adelante.

8. Sesión final – Presentación de proyectos: Culminada la etapa de desarrollo, se llevó a cabo la presentación final de los proyectos en un evento sincrónico conjunto donde participaron todos los equipos, docentes e incluso algunos invitados institucionales. Cada equipo tuvo hasta 10 minutos para presentar su plan de negocio a modo de pitch, pudiendo compartir diapositivas u otros materiales de apoyo. Las presentaciones se realizaron en inglés, lo cual supuso un desafío especial para algunos integrantes colombianos, pero todos lograron comunicar sus ideas con éxito (incluso varios estudiantes colombianos demostraron una notable mejora en fluidez respecto al inicio). Tras cada presentación, se dedicaron 5 minutos a preguntas y comentarios abiertos, fomentando que los propios estudiantes de otros equipos preguntaran y aprendieran de sus pares. Este intercambio final resultó muy enriquecedor: por ejemplo, el equipo que propuso un biofertilizante recibió preguntas sobre la viabilidad comercial en distintos países, generándose un breve debate intercultural sobre mercados agrícolas en Colombia vs. Estados Unidos. Al cierre, los estudiantes recibieron felicitaciones y fueron alentados a continuar cultivando sus competencias globales.

9. Evaluación y reflexión final: Inmediatamente después de las presentaciones, se invitó a todos los estudiantes a completar una encuesta de cierre elaborada por las docentes para evaluar la experiencia COIL. El cuestionario, anónimo y de carácter formativo, indagó tanto en aspectos de logro académico (p.ej., “¿Considera que logró mejorar sus habilidades de comunicación en inglés a través de este proyecto?”) como en apreciaciones personales (“¿Qué fue lo que más le gustó y lo que menos le gustó de trabajar con estudiantes de otro país?”). También incluía preguntas de escala Likert sobre la satisfacción general, las dificultades percibidas y la probabilidad de recomendar una experiencia similar a otros estudiantes. Por último, se proporcionó un espacio abierto para comentarios o testimonios libres. Adicionalmente, en las clases siguientes cada profesor generó un espacio con su grupo, para que verbalizaran los aprendizajes interculturales obtenidos y cómo se sentían tras haber colaborado internacionalmente. Estas

reflexiones cualitativas complementaron la información de la encuesta, aportando testimonios directos sobre el impacto de la iniciativa.

Cabe destacar que, a lo largo de todo el proceso, la interacción se dio principalmente en formato virtual sincrónico (videoconferencias) para las sesiones conjuntas programadas, y virtual asincrónico (correos, Telegram y Whatsapp) para el trabajo diario de los equipos. La virtualidad fue el medio facilitador clave, ofreciendo flexibilidad, pero requiriendo a la vez altos niveles de organización y disciplina de parte de estudiantes y docentes.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Los resultados de esta experiencia COIL evidenciaron importantes logros en términos de aprendizaje intercultural y desarrollo de habilidades blandas, alineados con el objetivo planteado. A continuación, se presentan los hallazgos principales, integrando datos cuantitativos de la encuesta final, testimonios cualitativos de los estudiantes y la observación de los docentes, así como referencias a experiencias similares reportadas en la literatura para contrastar y enriquecer el análisis.

1. Cumplimiento de objetivos académicos y producto final: Todos los equipos lograron completar y presentar su modelo básico de negocio en biotecnología dentro del plazo establecido. Más allá de las diferencias de calidad entre proyectos, un logro común fue la integración de conocimientos multidisciplinarios: los estudiantes de negocios aplicaron herramientas de planificación estratégica, mientras que los de biotecnología aportaron el sustento técnico-científico de las ideas. El producto final (el plan de negocio) se consideró un pretexto pedagógico más que un fin en sí mismo: el mayor valor residió en el proceso colaborativo vivido, tal como estaba previsto en los objetivos originales. En línea con esto, la encuesta final mostró que el 95% de los estudiantes percibieron que el proyecto colaborativo fue pertinente y valioso para su formación, independientemente de cuán perfecto fuera su plan de negocio.

2. Desarrollo de habilidades blandas e interculturales: El aspecto más notable de los resultados fue el fortalecimiento de diversas habilidades transversales en los participantes. De acuerdo con las respuestas de la encuesta y los testimonios recopilados, la experiencia COIL contribuyó a que los estudiantes desarrollaran o mejoraran competencias como:

- Comunicación intercultural: aprender a expresarse y entender a otros en un idioma extranjero, con diferencias de acento, ritmo y contexto.
- Trabajo en equipo multicultural: coordinarse con personas de otra cultura, negociar ideas y resolver juntos problemas pese a la distancia.

- Adaptabilidad y flexibilidad: ajustarse a horarios diferentes, superar dificultades técnicas de la virtualidad y manejar incertidumbres.
- Liderazgo y autonomía: algunos asumieron roles de liderazgo o iniciativa dentro de sus equipos; todos debieron autogestionar su participación.
- Empatía y respeto: escuchar activamente perspectivas distintas, ser pacientes ante eventuales malentendidos culturales o lingüísticos.
- Confianza en sí mismos: varios estudiantes, especialmente de la UNAB, reportaron haber ganado confianza para comunicarse en inglés y para interactuar con extranjeros.

Estos hallazgos coinciden plenamente con lo reportado en experiencias COIL de otras instituciones. Por ejemplo, en un proyecto COIL Colombo-holandés, Martínez (2022) encontró que dentro de las habilidades que mejoraron de manera personal (según los estudiantes) resaltan la empatía, tolerancia y respeto por otros, creatividad, flexibilidad, adaptación a diferentes contextos y situaciones, autonomía, responsabilidad y trabajo en equipo. De igual forma, en el COIL entre El Salvador y México se observó que los participantes expresaron mejoría en sus habilidades para una comunicación respetuosa y empática y desarrollaron gran capacidad de colaboración virtual. En cuanto a esta experiencia en particular, al pedirles a los estudiantes que seleccionaran de una lista las habilidades blandas que consideraban haber potenciado, más del 80% de ellos señalaron la comunicación intercultural y el trabajo en equipo, y alrededor del 70% marcaron la empatía, la tolerancia a diferencias y la autonomía personal como competencias fortalecidas. En los comentarios abiertos, varios mencionaron también haber ampliado su pensamiento crítico al tener que considerar ideas de campos distintos (Biotecnología vs. negocios) y contextos socioeconómicos diferentes.

Un testimonio ilustrativo provino de una estudiante estadounidense, quien reflexionó: “I feel that I learned a lot working with the Colombian students. [They] gave a lot of different perspectives and allowed us to learn more about their culture”. Del lado colombiano, un estudiante comentó en la discusión final que esta fue “la primera vez que trabajaba en inglés con extranjeros” y que al inicio tenía temor de no ser comprendido, “pero al final perdí el miedo, nos terminamos entendiendo bien y aprendí a confiar más en mi inglés”. Este tipo de ganancia en autoconfianza comunicativa es un resultado intangible muy valioso, imposible de lograr solo con clases tradicionales. En general, la satisfacción con el aprendizaje fue elevada: el 88% de los encuestados indicaron estar de acuerdo con la frase “gracias a este COIL mejoré mis habilidades para colaborar con personas de otro país”.

3. Intercambio intercultural y sensibilización global: La experiencia proporcionó abundantes oportunidades de aprendizaje intercultural tanto dentro

como fuera de las actividades formales. Desde las primeras interacciones, los estudiantes descubrieron diferencias y similitudes entre sí: comidas típicas, hábitos de estudio, referencias culturales populares, etc., que surgieron en las charlas informales. En nuestro caso, varios participantes mencionaron que ahora sienten más interés por visitar el país de sus contrapartes o por aprender más del mismo. Un estudiante de TC3 expresó: “It was great learning about things in Colombia and their culture as well”, calificando la experiencia como “a once in a lifetime opportunity” que cree que le beneficiará en el futuro. Estas apreciaciones reflejan cómo un COIL puede despertar la conciencia global y la curiosidad por el otro, incluso en proyectos de corta duración.

También se promovió la reflexión crítica intercultural. En la actividad con invitados extranjeros al inicio, se discutieron temas como los choques culturales comunes (ej. la diferencia en estilos de comunicación directa vs. indirecta). Al final del COIL, en las reflexiones guiadas, los profesores preguntaron qué estereotipos tenían antes y si cambiaron después de la interacción. Muchos estudiantes reconocieron que habían tenido ideas preconcebidas pero que la experiencia real les permitió contrastar esas nociones y apreciar a cada compañero por su personalidad. Un participante resumió: “Ahora entiendo que, aunque estudiamos cosas distintas y venimos de culturas diferentes, al trabajar juntos pudimos complementarnos y lograr algo bueno”. Este tipo de conclusión demuestra el impacto formativo en términos de interculturalidad: más allá de datos culturales superficiales, los alumnos desarrollan una actitud de apertura, respeto y colaboración que trasciende fronteras.

4. Desafíos enfrentados y lecciones aprendidas: La experiencia COIL también presentó retos importantes que brindaron aprendizajes para mejorar en el futuro. Uno de los mayores desafíos prácticos fue la coordinación del tiempo: las agendas académicas cargadas y la diferencia horaria (una hora de diferencia) complicaron encontrar suficientes espacios para reunirse. Algunos grupos reportaron que les costó mucho coincidir fuera de las sesiones oficiales, por lo que terminaron dividiéndose tareas y trabajando en paralelo. Una recomendación de mejora sería extender la duración del proyecto (más de 6 semanas) o reducir el tamaño de los grupos para facilitar la logística.

Otro desafío fue el diferente nivel de dominio del inglés dentro de los equipos. Si bien todos podían comunicarse, los colombianos al inicio se sintieron en desventaja lingüística y algunos se cohibían de hablar en las primeras sesiones. Para mitigar esto, los profesores intervinieron mezclando habilidades en cada grupo y fomentando la paciencia y ayuda mutua. Con el transcurrir de las semanas, se observó una mejora notable: muchos colombianos ganaron fluidez y los

estadounidenses mostraron mayor empatía, hablando más despacio y aclarando modismos cuando era necesario. Esta adaptación mutua es justamente uno de los resultados positivos, aunque surgió de un reto inicial. En futuras ediciones, se podría considerar brindar apoyos lingüísticos adicionales (por ejemplo, mini-talleres de comunicación intercultural al inicio, o glosarios compartidos) para reducir la ansiedad idiomática.

Desde el punto de vista tecnológico, no se presentaron mayores inconvenientes: todos contaban con conectividad aceptable y las herramientas seleccionadas (Zoom, Jamboard, WhatsApp, Telegram) fueron adecuadas y familiares, la sugerencia es la de siempre tener planes de contingencia.

Un aprendizaje organizativo fue la necesidad de apoyo institucional para escalar este tipo de proyectos. Para sostenerlo en el tiempo se requeriría un reconocimiento formal dentro del currículo (por ejemplo, integrarlo como parte evaluativa del curso, cosa que se hizo, pero también podría contemplarse en los créditos académicos) y eventualmente apoyo financiero (incentivos para docentes, suscripción a plataformas, etc.). Concuera con lo señalado por diversos autores: la internacionalización virtual requiere tanto del entusiasmo del profesor como de la institucionalización de la iniciativa para perdurar.

5. Testimonios finales de los participantes: Los comentarios cualitativos brindados por los estudiantes al cierre aportan una dimensión humana a los resultados. De manera general, las opiniones fueron muy favorables. Cuando se les pidió evaluar la experiencia global con una palabra, las más repetidas fueron “enriquecedora”, “interesante”, “divertida” y “retadora”. A continuación, se citan algunos testimonios representativos (traducidos al español cuando fue el caso):

- Estudiante de Estados Unidos 1: “Siento que aprendí mucho trabajando con los estudiantes colombianos. Me dieron perspectivas muy diferentes y nos permitieron aprender más sobre su cultura”. (Destaca el valor de las perspectivas culturales diversas).
- Estudiante de Estados Unidos 2.: “Creo que fue una oportunidad única que me beneficiará en mis proyectos futuros. Fue genial aprender sobre Colombia y su cultura”. (Resalta la unicidad de la experiencia y la conexión con el otro país).
- Estudiante de Colombia 1: “Al principio tenía miedo de hablar en inglés, pero mis compañeros fueron muy amables. Terminé entendiendo que sí puedo comunicarme y hasta hice amigos; ya nos seguimos en Instagram”. (Muestra el crecimiento en confianza y la formación de lazos personales).

- Estudiante de Colombia 2: “Nunca imaginé tener una clase con extranjeros sin salir de Bucaramanga. Me abrió la mente a nuevas ideas y me motivó a estudiar más inglés”. (Evidencia el impacto en la motivación y la visión global del estudiante local).

Incluso las críticas constructivas estuvieron acompañadas de aprecio. Por ejemplo, un alumno mencionó que “hubo momentos frustrantes por la diferencia de horarios y estilos de trabajo”, pero inmediatamente añadió “...pero eso mismo me enseñó a ser más paciente y organizado”. En suma, los testimonios confirman que los aprendizajes excedieron lo académico, abarcando también crecimiento personal y madurez intercultural. Esto concuerda con hallazgos en otros COIL, donde los participantes califican la experiencia como transformadora en su forma de ver el mundo (Wiesner & Burgoa, 2023).

CONCLUSIONES

La implementación de este proyecto COIL entre Tompkins Cortland Community College (Estados Unidos) y la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia) logró alcanzar con éxito su propósito formativo de desarrollar habilidades blandas a través de la interculturalidad, el trabajo colaborativo y la comunicación en inglés. A lo largo del capítulo se ha detallado cómo la experiencia fue cuidadosamente diseñada e integrada al currículo regular, y las mejoras palpables en competencias clave de los estudiantes, tales como la comunicación intercultural, el trabajo en equipo global, la empatía, la adaptabilidad y la confianza en un segundo idioma. El modelo de negocio en biotecnología producido por cada grupo sirvió como vehículo para articular saberes de disciplinas distintas y contextos nacionales diferentes, demostrando el enorme potencial de la multidisciplinariedad en este tipo de colaboraciones internacionales virtuales.

Los resultados se alinean con las tendencias positivas reportadas en otros COIL: los estudiantes ampliaron sus horizontes culturales, construyeron redes de aprendizaje más allá de las fronteras y reconocieron el valor de incluir perspectivas globales en su formación profesional. Asimismo, enfrentaron y superaron desafíos comunes lo cual les brindó lecciones de resiliencia y creatividad en la resolución de problemas colaborativos. Este proyecto reafirma que, con una planificación didáctica reflexiva y el compromiso de los docentes, el COIL es una estrategia viable y altamente efectiva para la internacionalización del currículo, aun en instituciones con recursos limitados. Como señalaron Martínez (2022) y otros autores, iniciativas como ésta son especialmente pertinentes en Latinoamérica, pues ofrecen una alternativa inclusiva para que más estudiantes vivan experiencias internacionales enriquecedoras sin incurrir en la movilidad física tradicional.

Entre las ventajas y logros destacados de esta experiencia, resaltan: el incremento de la motivación estudiantil y el engagement con la asignatura, al introducir una dinámica novedosa que trascendía las paredes del aula; (b) el desarrollo de una mentalidad abierta y sensibilidad cultural en los futuros profesionales, preparándolos mejor para entornos laborales globalizados; (c) la mejora en competencias comunicativas en inglés, particularmente para los estudiantes de habla hispana, quienes tuvieron una inmersión lingüística auténtica; y (d) la formación de vínculos y redes interpersonales que podrían perdurar, ya que varios participantes manifestaron deseo de mantenerse en contacto o incluso colaborar en el futuro. Son logros intangibles que difícilmente se obtienen con metodologías convencionales y que aportan un valor agregado significativo a la educación superior.

Por otro lado, es importante reconocer las áreas de mejora y desafíos futuros. Se sugiere considerar:

- Extensión temporal y dedicación: Programar la colaboración con suficiente tiempo y quizás menor carga paralela de contenidos locales, de forma que los estudiantes puedan profundizar más en la interacción sin sentir presión excesiva. Un COIL de muy corta duración puede ser limitado en posibilidades (varios estudiantes pidieron más tiempo para interactuar).
- Apoyo institucional continuo: Formalizar este tipo de experiencias dentro de la estructura académica (por ejemplo, mediante convenios interinstitucionales, reconocimiento en créditos, incentivos para docentes coordinadores, etc.) ayudará a darles sostenibilidad y calidad. La infraestructura tecnológica y de asesoría lingüística/cultural también son factores para fortalecer con respaldo institucional.
- Selección cuidadosa de pares y proyectos: Es fundamental emparejar cursos y contenidos que tengan suficiente afinidad o puntos de complementariedad, y definir proyectos atractivos para ambas partes. En este caso, la biotecnología y los negocios resultaron una combinación interesante.
- Formación previa de estudiantes: Incluir al inicio talleres breves sobre comunicación intercultural efectiva, trabajo en equipo virtual y uso de herramientas colaborativas podría allanar el camino, especialmente para aquellos sin experiencia previa en entornos internacionales en línea.
- Evaluación y seguimiento riguroso: Continuar aplicando instrumentos de evaluación como encuestas, entrevistas o rúbricas de desempeño permitirá medir con mayor precisión el logro de competencias y el impacto a largo plazo en los estudiantes. Adicionalmente, compartir los resultados en la comunidad académica (como se hace en este capítulo) contribuye a la mejora continua de la metodología COIL globalmente.

En conclusión, la experiencia COIL 2021-2 entre UNAB y Tompkins Cortland CC ha demostrado ser altamente beneficiosa en el ámbito formativo, validando muchas de las expectativas puestas en este tipo de pedagogía virtual intercultural. Los estudiantes no sólo consolidaron conocimientos disciplinares al aplicar teoría en un proyecto real, sino que, también, desarrollaron habilidades y actitudes que los preparan mejor para un mundo laboral y social sin fronteras.

La virtualidad, lejos de ser un obstáculo, se ha revelado como una puerta abierta para la innovación educativa y la cooperación internacional a gran escala. Tal como se evidenció en este capítulo, un proyecto COIL bien estructurado puede transformar las percepciones y aspiraciones de los estudiantes, sembrando en ellos la semilla de la ciudadanía global y la colaboración sin fronteras. En un mundo post-pandemia que busca reconstruir conexiones, iniciativas como COIL se perfilan no solo como soluciones contingentes, sino como modelos pedagógicos de futuro hacia una educación verdaderamente universal.

REFERENCIAS

- Ladino-Marín, P. C., & Salazar-Acosta, L. M. (2024). Sistematización de la experiencia de aprendizaje internacional colaborativo en línea y procesos de investigación entre dos universidades de Argentina y Colombia. *Intersticios*, 3, 35–49.
- Martínez Acevedo, Y. L. (2022). Collaborative Online International Learning, y su contribución en la internacionalización de la educación superior. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E53), 9–19.
- Pacas Cardoza, G., & García-Linares, V. (2024). Uniendo fronteras en el aprendizaje: una experiencia de colaboración internacional en la educación superior entre instituciones de El Salvador y México. *Revista Innova Educación*, 6(2), 110–126. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.02.007>
- Ramírez, A., & Bustos-Aguirre, M. (2022). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: las experiencias de los académicos. *Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 328–352. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.579>
- Salinas Contreras, M., & Sánchez Torres, F. R. (2020). Colaboración Internacional en Educación Superior: Una metodología innovadora en línea en cursos de Psicología en Instituciones de Chile y Colombia. *Liminales: Escritos sobre educación y sociedad*, 9(18), 133–163.

Wiesner-Luna, V., & Burgoa-Godoy, C. (2023). Experiencia de un aprendizaje colaborativo internacional entre Instituciones de Educación Superior de Colombia y Chile. *Praxis & Saber*, 14(37), e15548.

Materiales institucionales y de curso: Documentos internos y presentación “My COIL Experience 2021-2” (2021) proporcionados por las autoras del capítulo, incluyendo testimonios estudiantiles y datos de encuestas de la experiencia COIL UNAB-TC3.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM JOGOS DIGITAIS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON JUEGOS DIGITALES: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES

PEDAGOGICAL PRACTICES WITH DIGITAL GAMES: SOME REFLECTIONS ON STUDENT ENGAGEMENT

Silvio Henrique Fiscarelli

Universidade Estadual Paulista

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9451-7198>

Flavia Maria Uehara

Universidade Estadual Paulista

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5381-9568>

RESUMO

Este trabalho investiga o engajamento de estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental no uso de jogos digitais educativos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com professoras participantes de um projeto de pesquisa que incentivou a utilização desses jogos em contextos pedagógicos. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com características naturalísticas e participativas, fundamentada nos princípios da Pesquisa-Ação. Os resultados da investigação revelaram que alunos com maiores dificuldades de aprendizagem demonstraram maior engajamento nas atividades mediadas por jogos do que nas práticas tradicionais em sala de aula. Entrevistas com as professoras apontaram que, de maneira geral, houve um aumento no interesse, na concentração e no entusiasmo dos estudantes, refletindo em maior motivação e dedicação às tarefas escolares durante o uso de jogos educativos. Neste sentido a pesquisa concluiu que os jogos educativos podem atuar como uma estratégia didática complementar capaz de apoiar e ampliar as situações de aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE

Jogos digitais. Ensino fundamental. Tecnologia educacional.

RESUMEN

Este trabajo investiga el compromiso de estudiantes de primero y segundo grado de educación primaria en el uso de juegos digitales educativos. Los datos fueron recolectados mediante entrevistas con maestras que participaron en un proyecto de investigación que incentivó el uso de estos juegos en contextos pedagógicos. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con características naturalistas y participativas, fundamentado en los principios de la Investigación-Acción. Los resultados de la investigación revelaron que los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje mostraron un mayor compromiso en las actividades mediadas por juegos que en las prácticas tradicionales en el aula. Las entrevistas con las maestras indicaron que, en general, hubo un aumento en el interés, la concentración y el entusiasmo de los estudiantes, lo que se reflejó en una mayor motivación y dedicación a las tareas escolares durante el uso de los juegos educativos. En este sentido, la investigación concluyó que los juegos educativos pueden actuar como una estrategia didáctica complementaria capaz de apoyar y ampliar las situaciones de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Juegos digitales. Educación elemental. Tecnología educativa.

ABSTRACT

This study investigates the engagement of 1st and 2nd grade elementary school students in the use of educational digital games. Data were collected through interviews with teachers participating in a research project that encouraged the use of these games in educational settings. The research adopted a qualitative approach, with naturalistic and participatory characteristics, grounded in the principles of Action Research. The investigation's results revealed that students with greater learning difficulties showed more engagement in game-mediated activities than in traditional classroom practices. Interviews with the teachers indicated that, in general, there was an increase in students' interest, concentration, and enthusiasm, which reflected in greater motivation and dedication to school tasks during the use of educational games. In this sense, the research concluded that educational games can serve as a complementary teaching strategy capable of supporting and enhancing learning situations.

KEYWORDS

Digital games. Elementary school. Educational technology.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação, quando utilizados de maneira adequada, podem ser um valioso aliado no processo de ensino-aprendizagem. Assim como outras ferramentas tradicionais, como a lousa, o livro didático e a exposição oral, elas possuem suas próprias especificidades, qualidades e deficiências. Para que seu uso seja realmente traga benefícios na relação didática, é fundamental compreender e explorar suas potencialidades, ao mesmo tempo em que se identificam e evitam suas deficiências. Recentemente o Brasil por meio da Lei nº 14.533/2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED) promovendo a educação digital como dever do Estado. Tal legislação, tem a intensão de oferecer conectividade à internet de alta velocidade em todas as instituições públicas de ensino básico e superior, além de incentivar o desenvolvimento de técnicas, ferramentas e recursos digitais para o ensino-aprendizagem. O PNED, caso seja realmente implementado, é um passo importante, para promover a inclusão, capacitação, especialização, pesquisa e a educação escolar digital. O plano prevê o desenvolvimento de recursos e metodologias digitais para as redes de ensino, a formação de lideranças e a qualificação de dirigentes escolares, além de incluir mecanismos de avaliação externa da educação digital.

O potencial de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação também são reconhecidos por documentos norteadores da educação nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que recomendam que os professores incorporem os recursos das novas tecnologias da informação e da comunicação em suas aulas.

Nesse contexto, o desenvolvimento de pesquisas no ambiente escolar é crucial para sistematizar o conhecimento sobre os recursos educacionais digitais, garantindo que as ações possam ser baseadas em conhecimento científico, bem como desenvolvidas de forma estratégica e adequada às necessidades educacionais brasileiras.

De acordo com autores como, Prensky (2001), Savi & Ulbricht (2008), Gee (2010), Connolly et al. (2012), Peterson, Yamazaki & Thomas(2021), os jogos podem atuar como ferramentas potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem, pois são capazes de proporcionar práticas educacionais atrativas e inovadoras, nas quais os estudantes passam a aprender de maneira mais ativa. A respeito do uso de Jogos, esses autores apontam que a presença de elementos

gráficos pode auxiliar no entendimento de certos conteúdos pois os alunos são colocados em situações nas quais precisam pensar e tomar de decisões e que os jogos também permitem ao aluno criar e verificar hipóteses. No entanto, ressaltam que para serem utilizados com fins educacionais, os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem claros e definidos.

Connolly et al. (2012) realizaram uma revisão sistemática de estudos sobre jogos de computador e identificaram evidências de que jogar este tipo de jogo está associado a uma gama de habilidades cognitivas, perceptivas, comportamentais, afetivas e motivacionais. E que além disso, o uso de jogos pode impactar na aquisição de conhecimento e compreensão do conteúdo.

Além dos trabalhos citados, dezenas de outros estudos apontam resultados positivos do uso de jogos digitais em processos de ensino e aprendizagem e, na maioria dos casos, tais resultados são alcançados quando equipamentos e recursos digitais são alocados para a aprendizagem de conteúdos específicos do currículo escolar e incorporados de forma a colaborar com a prática pedagógica dos professores.

No entanto, embora o emprego das Tecnologias de Informação e Comunicação possa melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a falta de formação, direcionamento e apoio teórico-metodológico dificulta a prática docente com esses recursos.

Conforme Moran (2017), se o professor não estiver preparado para explorar as potencialidades das ferramentas digitais de forma a construir novos saberes e interações, ele tende a usá-las para fazer “mais do mesmo”, ou seja, exibir slides que replicam o conteúdo do livro didático, em vez de promover atividades interativas ou colaborativas. Kenski (2013) reforça, a falta de formação para uso dos computadores faz com que os professores reproduzam os mesmos procedimentos de ensino usados em sala de aula, o que gera insatisfação por parte dos próprios professores e de seus alunos.

Fullan (2016), sintetiza o contexto apontando que sem uma formação que promova a compreensão e a apropriação pedagógica da tecnologia, os professores tendem a usar as ferramentas de forma convencional, mantendo-se na "zona de conforto" dos procedimentos já dominados.

O que podemos notar é que a tecnologia, por si só, não é a solução. Para aproveitar o potencial que a tecnologia oferece é preciso a compreensão e a resignificação das práticas docentes. O fato é que de nada servirá a uma escola

possuir equipamento de primeira linha, quando os professores a quem se destinam não estão motivados para o seu uso ou não possuem formação docente e condições estruturais adequadas para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação de maneira adequada. A formação é crucial para que o professor veja a tecnologia como um meio para novas abordagens, e não apenas como um substituto de ferramentas antigas.

Por essa razão, conhecer novas metodologias para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação é essencial à prática docente, visto que esses recursos demandam uma abordagem metodológica diferente da que é comumente empregada dentro da sala de aula.

A aprendizagem baseada em jogos é uma abordagem metodológica para uso de recursos digitais que têm se mostrada promissora para ensino de uma variedade de conteúdos e com diferentes faixas etárias. De acordo com Hainey et al. (2016) a abordagem é vista como um meio potencialmente envolvente de aprendizagem que pode melhorar o processo educacional.

Holmes (2011) apontou que a abordagem de aprendizagem baseada em jogos digitais possibilitou um maior engajamento de crianças em atividades de alfabetização, promoveu o reforço de habilidades e melhorou a percepção delas sobre seu progresso em leitura.

O cerne da aprendizagem baseada em jogos é evidenciar o uso de jogos como uma estratégia didática que deve ser sistematizada, ou seja, ir além do uso esporádico, eventual e limitado a poucos conteúdos curriculares. Parte do princípio de que os jogos possuem características que não estão limitadas ao entretenimento, mas podem, se utilizados de maneira adequada, ser instrumentos que apoiam a construção de conhecimentos.

Para Tang, Hanneghan & El-Rhalibi (2009) são características da aprendizagem baseada em jogos: Motivar e engajar os alunos; Requerer a participação dos alunos; Possuir objetivos de aprendizagem claros e definidos no jogo e nos cenários apresentados; Fornecer liberdade para interagir com o mundo do jogo por meio de ações definidas; Fornecer feedback claramente definido para cada ação tomada; e se adequar ao ritmo e à capacidade intelectual do aluno.

Considerando que os jogos digitais podem contribuir com a prática docente, o presente trabalho discorre a respeito de alguns apontamentos sobre o envolvimento de alunos de 1º e 2º ano do ensino fundamental durante o uso de jogos digitais. Esses apontamentos são frutos de dados coletados em um projeto

de pesquisa que teve o objetivo de desenvolver um conjunto de ações para utilização da metodologia de Aprendizagem Baseada em Jogos no ambiente escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada possui uma abordagem qualitativa, naturalística e participativa, baseada em preceitos da Pesquisa-Ação. Para Thiollent (2018), a pesquisa-ação possui os objetivos de: contribuir para o melhor equacionamento possível de problemas considerados centrais na pesquisa, com levantamento de soluções e propostas de ações no intuito de auxiliar os atores na sua atividade transformadora da situação; obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos; e, por fim, aumentar nosso conhecimento científico sobre determinadas situações.

Os procedimentos metodológicos para execução da pesquisa compreenderam a realização de curso de formação docente, o oferecimento de suporte aos professores para o planejamento das atividades com Jogos digitais e o acompanhamento das aulas realizadas no laboratório de informática. Por se tratar de uma pesquisa que envolveu seres humanos, ela foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa.

A investigação foi realizada em uma escola pública municipal no interior do estado de São Paulo, e contou com a participação de três turmas de 1º ano e duas de 2º ano e suas respectivas professoras. Fizeram parte da equipe de pesquisa: o coordenador do projeto; uma pesquisadora colaboradora; uma aluna de pós-graduação; e duas alunas da graduação.

Para a realização da pesquisa foi utilizado um repositório de Jogos Educacionais denominado “Ludicamente” (<https://ludicamente.net/>), que foi desenvolvido, organizado e disponibilizado pelos pesquisadores. Tal repositório apresenta uma interface de usuário simples e amigável, facilidade de acesso aos recursos e adequação dos conteúdos ao currículo adotado pela escola. Os jogos disponibilizados no referido repositório estão relacionados aos objetos de conhecimento e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, definidos pela Base Nacional Comum Curricular.

Os procedimentos de coleta de dados englobaram: a realização de entrevistas, a participação em encontros coletivos e a observação das aulas realizadas com jogos digitais. Neste trabalho apresentaremos algumas reflexões

sobre as falas proferidas pelas professoras durante as entrevistas, buscando identificar a percepção delas sobre o envolvimento dos alunos nas aulas realizadas com os jogos digitais.

As entrevistas foram realizadas com um roteiro estruturado composto de questões gerais sobre as experiências vivenciadas pelas professoras no projeto e questões voltadas à caracterização dos alunos participantes e de seu envolvimento com as atividades escolares.

RESULTADOS

O desenvolvimento do projeto de pesquisa teve início em 2023 quando, após a aprovação de financiamento do projeto, entramos em contato com a coordenadora pedagógica da escola para agendarmos a realização de um curso de formação docente na instituição. O curso foi oferecido a todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e abordou a temática do uso de jogos educativos na educação e de Repositórios de jogos educativos, suas características e princípios. Nele também apresentamos o Repositório de jogos “Ludicamente”.

Após este momento de formação coletiva, foi realizada a apresentação do projeto aos professores da escola parceira e o levantamento do interesse dos docentes em colaborar com a pesquisa. Com a manifestação de interesse das professoras de 1º e 2º ano do ensino fundamental, realizamos a formação da equipe de pesquisa e apresentamos de forma mais detalhada todos os jogos disponíveis no “Ludicamente”, expondo de forma mais aprofundada as características de cada jogo e sua adequação aos componentes curriculares. Para viabilizar e facilitar o planejamento das atividades, disponibilizamos às professoras participantes um documento denominado “Catálogo dos Jogos”, que apresenta uma descrição sobre cada um dos jogos, os objetivos de aprendizagem passíveis de serem desenvolvidos, sua classificação segundo a nomenclatura utilizada pela Base Nacional Comum Curricular, uma breve descrição do seu funcionamento, as respostas corretas das atividades e uma ilustração para facilitar sua identificação no repositório online.

As atividades com jogos digitais foram iniciadas no mês de maio, no laboratório de informática e em aulas semanais com duração de cinquenta minutos. Ao longo do ano letivo, os pesquisadores envolvidos acompanharam as aulas e oferecerem suporte aos alunos e professoras envolvidas.

Em dezembro realizamos entrevistas com as professoras e buscamos fazer questões que caracterizassem o desempenho acadêmico de cada aluno participante e seu envolvimento no projeto. Cada professora falou sobre os alunos de sua turma e as respostas retrataram a percepção delas sobre um total de 50 alunos participantes do projeto: 14 do 1º ano A; 9 do 1º ano B; 10 do 1º ano C; 7 do 2º ano A; e 10 do 2º ano B.

Uma dessas perguntas realizadas foi: “Você acha que o envolvimento do(a) [nome do(a) aluno(a)] com a atividade em sala de aula é similar ou diferente do envolvimento com as atividades realizadas com os jogos no laboratório de informática?”. Sobre esta questão, a percepção das professoras foi a de que a maioria dos alunos, 54% do total, apresentavam um comportamento diferente quando faziam uso dos jogos digitais.

As mudanças de comportamento percebidas foram, de maneira geral, relacionadas a um aumento do interesse dos alunos na realização das atividades curriculares, um aumento no entusiasmo, na empolgação, na motivação, no empenho na atividade e no aumento da concentração dos alunos. Não houve relatos nos quais as diferenças de comportamentos foram associadas à comportamentos prejudiciais ou desfavoráveis ao processo de aprendizagem.

Para compreendermos o alcance dessas “mudanças” no envolvimento dos alunos, achamos oportuno cotejar esses dados com o nível de dificuldade desses estudantes com os conteúdos curriculares de língua portuguesa e matemática.

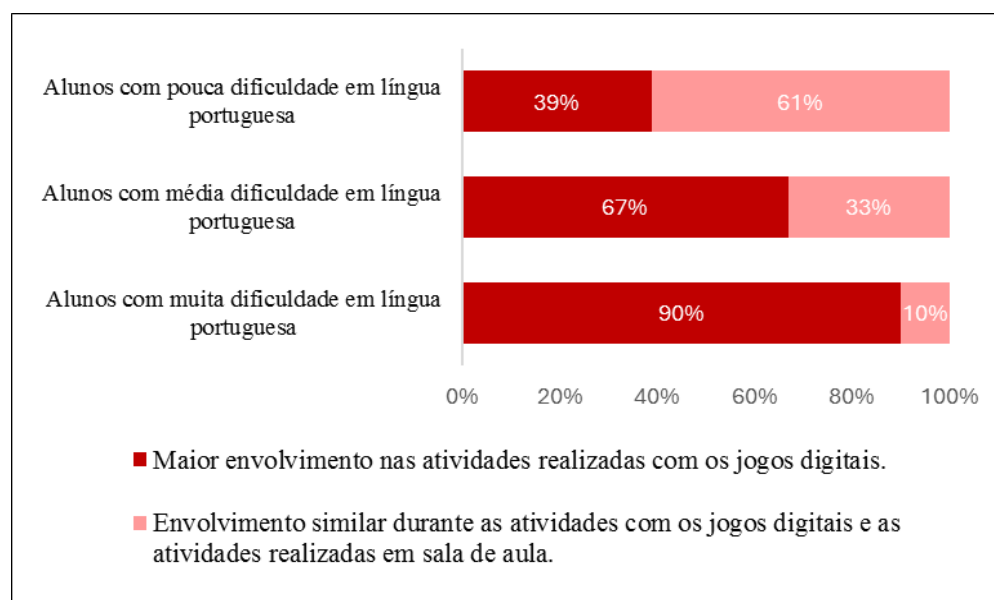
Analisando as respostas das entrevistas, identificamos que as professoras consideravam que a maioria de seus alunos possuíam pouca dificuldade com os conteúdos curriculares de língua portuguesa e matemática. Segundo elas, no que diz respeito à língua portuguesa, 62% dos alunos possuíam pouca dificuldade com o conteúdo curricular, 20% apresentavam um nível mediano de dificuldade e 18% possuíam muita dificuldade. Já com relação à matemática, 60% possuíam pouca dificuldade, 20% apresentavam média dificuldade e 20% pouca dificuldade.

Examinando o total de alunos que possuía pouca dificuldade com língua portuguesa, verificamos que 61% deles apresentavam um envolvimento similar nas atividades realizadas em sala de aula e com os jogos no laboratório de informática. Por outro lado, quando analisamos o envolvimento dos alunos com nível médio e alto de dificuldade em língua portuguesa, a situação se inverte.

Dos alunos com média dificuldade com língua portuguesa a maioria, 67%, apresentaram um envolvimento diferente nas atividades realizadas com jogos

digitais. Já 90% dos alunos com muita dificuldade com língua portuguesa demonstraram um envolvimento superior ao da sala de aula. Ou seja, as atividades com jogos digitais promovem um maior envolvimento nos alunos que possuem mais dificuldade de aprendizagem em língua portuguesa. A Figura 1 sintetiza essas conclusões.

Figura 1: Comparativo do envolvimento dos alunos considerando o nível de dificuldade em língua portuguesa.



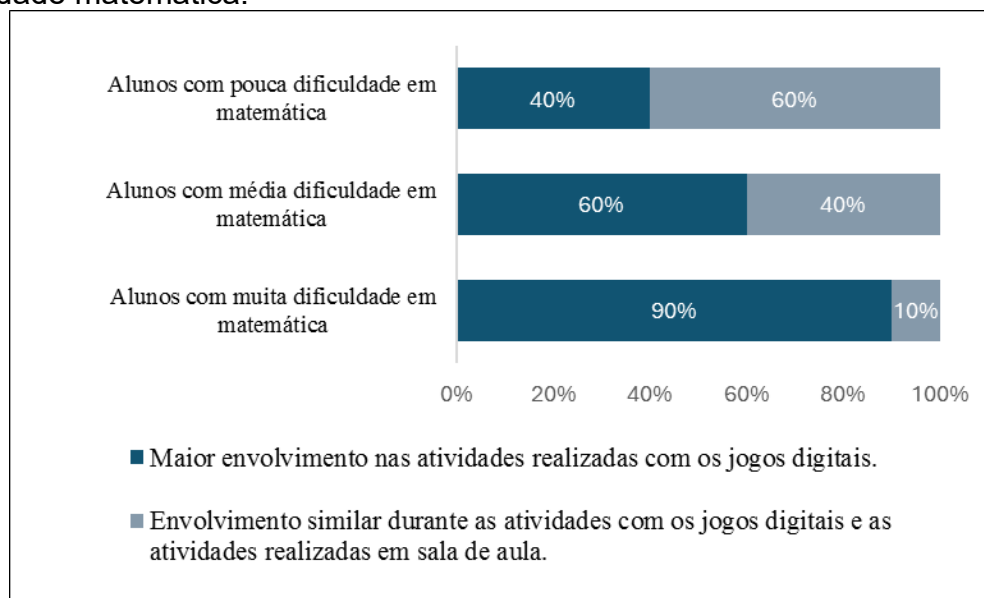
Fonte: Elaborado pelos autores.

Seguindo essa mesma tendência, as entrevistas revelaram que os alunos que possuíam maior dificuldades com atividades de matemática também foram os que demonstraram um maior envolvimento nas atividades realizadas com jogos em comparação com as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Do total de alunos que possuía pouca dificuldade com matemática, 60% apresentavam um envolvimento similar nas atividades realizadas em sala de aula e nas realizadas com os jogos no laboratório de informática. Também representou 60% o total de alunos que possuía média dificuldade com matemática e que demonstrou maior envolvimento nas atividades com os jogos. Por fim, 90% dos alunos com muita dificuldade com atividades de matemática demonstraram um envolvimento superior ao demonstrado em aulas tradicionais. Novamente podemos inferir que as atividades com jogos digitais promoveram um maior envolvimento nos

alunos que possuíam maior dificuldade de aprendizagem neste conteúdo. A Figura 2 apresenta esses resultados.

Figura 2: Comparativo do envolvimento dos alunos considerando o nível de dificuldade matemática.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados apresentados apontam que os jogos educacionais, enquanto produtos das Tecnologias de Informação e Comunicação, possuem características que engajam e envolvem os alunos no processo de aprendizagem. Observa-se também que os alunos com maior dificuldade apresentaram proporcionalmente um maior envolvimento nas atividades desenvolvidas com jogos. Tais resultados nos levam a considerar que esses recursos apresentam um potencial para ajudar a reduzir as desigualdades entre os alunos, no que se refere ao nível de apreensão dos conteúdos curriculares. Neste contexto, os resultados das entrevistas com as professoras contribuem para o entendimento de que o emprego dos jogos digitais nas atividades escolares pode ser uma estratégia pedagógica capaz de criar oportunidade de aprendizagem para alunos que apresentam dificuldades com atividades mais tradicionais na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma questão importante para a melhoria da qualidade da educação é maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Sabemos que alunos chegam às escolas com um conjunto de valores, experiências e de vivências

variados e que, muitas vezes, eles se chocam com as práticas mais tradicionais de ensino. Tal situação se apresenta como mais um obstáculo para que a escola consiga obter os resultados de aprendizagem desejados.

Não considerar que cada aluno tem diferentes estratégias para assimilar conteúdos, solucionar problemas, elaborar conclusões e ignorar que em uma sala de aula podemos encontrar alunos em diferentes níveis de domínio dos conteúdos são problemas graves do nosso processo educacional. Essa questão é antiga no país, estando ligada ao processo de massificação da educação, no qual considera-se natural que os alunos que não conseguirem acompanhar o ritmo da maioria sejam deixados para trás.

A heterogeneidade dos alunos e as desigualdades na aprendizagem está ligada a vários fatores, muitos deles externos à escola, como os problemas sociais e econômicos brasileiros, as políticas educacionais e própria trajetória de escolarização do país. Muitas das iniciativas para diminuir essas desigualdades dependem de ações fora do espaço escolar, mas há também espaço para iniciativas dentro do ambiente escolar. Neste sentido, consideramos que a escola deve se preocupar em oferecer oportunidades de aprendizagens e que esta seja um dos fios condutores das práticas pedagógicas.

Os resultados desta pesquisa apontam que o uso de jogos digitais é uma prática pedagógica que cria oportunidades de aprendizagens e apresentam um potencial para ajudar a reduzir as desigualdades entre os alunos. Conforme levantado, os alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem em sala de aula foram os que mais se envolveram nas atividades com jogos e, portanto, tiveram uma nova oportunidade de aprender.

No entanto, para que a aprendizagem baseada em jogos possa contribuir com os processos de aprendizagem, é necessário que os professores estejam preparados para planejar aulas com esses recursos. Neste sentido, o projeto realizado buscou conhecer as demandas e os limites do contexto escolar para o uso de jogos digitais e difundir conhecimentos capazes de auxiliar os professores a incorporarem os referidos recursos em sua prática pedagógica.

Acreditamos que uma das maneiras de se promover o uso de jogos digitais nas escolas é por meio do fortalecimento de pesquisas que sejam capazes de trazer reflexões e evidências de que o uso desses recursos pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas acadêmicas devem buscar consolidar os jogos digitais como instrumentos pedagógicos, a fim de superarmos diversas barreiras que ainda impedem que estes sejam empregados nas escolas.

Neste sentido, embora o presente trabalho trate da comparação entre a percepção das professoras do envolvimento dos alunos com as atividades em sala de aula e com os jogos digitais, queremos deixar claro que o nosso objetivo não é corroborar com os discursos que criam um antagonismo entre essas diferentes práticas de ensino, mas sim, mostrar sua complementaridade.

AGRADECIMENTOS

Trabalho desenvolvido com apoio financeiro do Programa Núcleos de Ensino/Prograd/Unesp.

BIBLIOGRAFIA

Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf

Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hailey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Gee, J. P. (2010). *Bons videogames + boa aprendizagem: Coletânea de ensaios sobre os videogames, a aprendizagem e a literacia*. Pedagogo.

Hailey, T., Connolly, T. M., Stansfield, M., & Boyle, L. (2016). A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. *Computers & Education*, 102, 202-223.

Holmes, W. (2011). Using game-based learning to support struggling readers at home. *Learning, Media and Technology*, 36(1), 5-19.

Kenski, V. M. (2013). *Tecnologias e ensino presencial e a distância* [E-book]. Papirus.

Moran, J. M. (2017). *Mudar a forma de ensinar e aprender: com tecnologias digitais transformamos a educação*. Editora Senac São Paulo.

Peterson, M., Yamazaki, K., & Thomas, M. (Eds.). (2021). *Digital games and language learning: Theory, development and implementation*. Bloomsbury Publishing.

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.

Savi, R., & Ulbricht, V. R. (2008). Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. *RENOTE*, 6(1).

Tang, S., Hanneghan, M. B., & El Rhalibi, A. (2009). Introduction to games-based learning. In T. Connolly, M. Stansfield, & L. Boyle (Eds.), *Games-based learning advancement for multisensory human computer interfaces: Techniques and effective practices* (pp. 1-17). Idea Group Publishing.

Thiollent, M. (2018). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.

**EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL
GRADO EN MAGISTERIO INFANTIL CON MENCIÓN EN
EXPRESIÓN ARTÍSTICA INTEGRAL: DOS ESTUDIOS DE CASO**

**EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT WITHIN THE
EARLY CHILDHOOD EDUCATION DEGREE, INTEGRAL ARTISTIC
EXPRESSION MAJOR: TWO CASE STUDIES**

Tania Ugena Candel

Universidad de Alcalá - España

ORCID: 0000-0002-3133-1342

Marina Barba Dávalos

Universidad de Alcalá - España

ORCID: 0000-0001-8370-3569

Nieves Hernández-Romero

Universidad de Alcalá - España

ORCID: 0000-0002-4371-157X

RESUMEN

Este trabajo presenta dos estudios de caso en el marco de la mención Expresión Artística Integral del grado en Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alcalá. El común denominador fue explorar los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030, incitando a la reflexión y la investigación sobre el uso abusivo e inadecuado de los plásticos a través de dos propuestas performativas mostrando un diálogo entre la música y las artes plásticas.

La descripción de estos procesos conjuntos entre creación e investigación como método de innovación docente constituye el eje de esta contribución. A través de la implementación de estas acciones se pretendió lograr una mayor concienciación sobre el empleo de los materiales plásticos y de desecho e impulsar la creación de iniciativas afines en la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE

Creación-investigación, objetivos de desarrollo sostenible, música, artes escénicas y artes plásticas.

ABSTRACT

This paper presents two case studies within the framework of the Integral Artistic Expression major of the Early Childhood Education degree program at the University of Alcalá. The common denominator was the exploration of Agenda 2030's sustainable development goals, prompting reflection and research on the abuse and misuse of plastics through two performative ventures that create a dialogue between music and the visual arts.

The focus of this endeavor was to present an interrelated process of creation and research as an innovative teaching method within the greater context of raising awareness about the use of plastic and waste, and the encouragement of related initiatives in the educational community.

KEYWORDS

Creation-research, Sustainable Development Goals, music, performing arts and plastic arts.

INTRODUCCIÓN

Este texto recoge la iniciativa de creación e investigación llevada a cabo en tres de las asignaturas que conforman la mención de Expresión Artística Integral del grado en Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alcalá. Estas asignaturas se enmarcan dentro de las áreas de Didáctica de la Expresión Musical, Música y Didáctica de la Expresión Plástica y, en concreto, son Expresión vocal e instrumental y su didáctica (en adelante, Expresión); Creación del repertorio para el aula: elaboración de materiales didácticos adaptados a la etapa de Educación Infantil (en adelante, Repertorio), y Arte, juego y creatividad (en adelante, Arte).

La importancia de esta sinergia entre expresión musical y plástica se hace evidente en el potencial interdisciplinar de la educación artística para estimular los sistemas sensoriales de niñas y niños, en aras de “desarrollar sus capacidades cognitivas, motrices, auditivas y de atención perceptivo-visual” (Mascarell, 2022, citado en Mascarell-Palau y Rodríguez-López, 2023, p. 44). En esta línea, la Universidad de Alcalá promueve y nutre esta interdisciplinariedad en la formación docente e investigadora del alumnado de Magisterio.

Asimismo, contemplamos la educación artística para el desarrollo sostenible (EADS) que se sitúa dentro de la Agenda 2030. Y es que, como plantean Vela y Herrán (2019), “dentro de los contextos educativos, resulta imprescindible desarrollar prácticas que promuevan una experimentación artística que fomente la

reutilización creativa y selección de materiales reciclados, naturales y sostenibles” (p. 24). Estos son los mimbres a partir de los que se llevaron a cabo los dos estudios de caso que aquí se presentan: *Microproducción músico-escénica sostenible* y *Jugueteart*.

Por una parte, las asignaturas de Expresión y Repertorio centraron sus actuaciones en la sensibilización sobre el uso responsable del plástico en nuestra vida cotidiana. Un material fundamental para el desarrollo de la sociedad del siglo XX, cuya repercusión ambiental, sin embargo, no fue valorada de manera paralela a su expansión. La creciente preocupación por la perdurabilidad de este material, reflejada en los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) 12, 13 y 14 (Naciones Unidas, 2015), constituye el eje de la propuesta educativa, que busca trasladar dicha inquietud a pequeña escala mediante la formación de futuros educadores y educadoras. La producción y el consumo responsables, el impacto del plástico en el cambio climático y su amenaza a la biodiversidad y al equilibrio de los ecosistemas marinos son cuestiones prioritarias en la sociedad actual.

Por otra parte, en la asignatura de Arte también se puso el foco en la búsqueda de alternativas al plástico, con objeto de diseñar y fabricar juguetes con materiales reciclados o de bajo coste. Asimismo, el alumnado desarrolló un espacio de juego y mediación con esta misma filosofía de creación. En definitiva, ambas experiencias artísticas compartieron la preocupación global con la comunidad educativa, ideando acciones artísticas para el clima alineadas con los 17 ODS a alcanzar en la presente década.

METODOLOGÍA

La metodología cualitativa empleada en este trabajo se ha basado en el método de estudio de caso (Stake, 2020). En concreto, la experiencia vivenciada con los tres grupos-clase ha sido clave para evidenciar, desde un punto de vista descriptivo, la potencia de la música, la *performance* y las artes plásticas y visuales para la formación del profesorado en los ODS.

Esta es una práctica fundamental ya que, como concluyen Lekue y Gutiérrez (2024) a partir de la investigación de 28 planes docentes correspondientes a cuatro titulaciones orientadas a la formación del profesorado en España, es necesario un mayor compromiso para implantar los ODS en la educación artística superior a través de los planes docentes.

Citando a Stake (2020, p. 116), un estudio de casos puede equipararse a la creación de una obra de arte por la oportunidad que supone “ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras

mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque solo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos”, como es la protección del planeta Tierra, sus ecosistemas naturales y sociales.

Así, el objetivo principal de este estudio fue provocar la reflexión del alumnado del grado en Magisterio de Educación Infantil sobre la transversalidad de las competencias artísticas para cultivar el desarrollo sostenible en el continuo de su formación específica en las asignaturas de la mención en Expresión Artística Integral. En total, entre las tres asignaturas, hubo una muestra de 43 estudiantes (38 chicas y 5 chicos).

CASO 1: MICROPRODUCCIÓN MÚSICO-ESCÉNICA SOSTENIBLE

Objetivos

El objetivo general fue fomentar un aprendizaje cooperativo e interdisciplinar que permitiera al alumnado desarrollar una mirada crítica frente al uso inadecuado del plástico en la vida cotidiana.

De forma específica, se plantearon los siguientes objetivos: mejorar la adquisición de conocimientos de las asignaturas; enriquecer los valores personales y de responsabilidad cívica del estudiantado, y potenciar la adquisición de *soft skills*.

Método de aprendizaje

La propuesta se apoyó en el aprendizaje basado en problemas (ABP), una metodología educativa activa donde el aprendizaje se produce al enfrentar al alumnado a la resolución de un problema auténtico (Marra *et al.*, 2014 en Luy-Montejo, 2019). El objetivo del ABP fue utilizar la dificultad como premisa para que el alumnado alcanzase las metas de aprendizaje -a nivel cognitivo- y el desarrollo de habilidades blandas -*soft skills*- imprescindibles para la formación integral del estudiante universitario (Marrero *et al.*, 2018; Rodríguez Siu *et al.*, 2021). Para ello, el alumnado universitario detectó problemáticas relacionadas con el uso indebido de los plásticos y reflexionó sobre la forma de mitigarlas basándose en las aportaciones de la comunidad científica. Asimismo, transformó las ideas que se querían transmitir en una propuesta músico-escénica para facilitar la comprensión del mensaje, mejorar su comunicación y favorecer la sensibilización.

Plan de trabajo

El plan de trabajo se articuló en tres fases durante el curso académico 2023/2024. La primera consistió en la detección y propuesta de temas sobre la problemática y sus posibles soluciones o alternativas, para determinar qué acciones cotidianas resultan más preocupantes para el alumnado universitario sobre el uso indebido de los plásticos y qué soluciones se podrían implementar. A partir de este diagnóstico, de entre el *corpus* de propuestas, se seleccionaron aquellas que podrían ser más sencillas de trasladar a las acciones artísticas.

Durante la segunda fase se creó la propuesta músico-escénica que, además de potenciar el mensaje, actuó como vehículo de sensibilización sobre la reutilización de los plásticos empleándolos para la elaboración de instrumentos musicales de percusión que serían interpretados durante la muestra. Esta etapa finalizó con la presentación ante un público adolescente de la microproducción creada.

La tercera fase consistió en el análisis y discusión de los resultados. Entre otras herramientas, antes y después de la fase de reflexión y debate y de la puesta en práctica de la actividad, el alumnado universitario cumplimentó unos cuestionarios que permitieron conocer su compromiso inicial con la temática y su variación tras la participación en el proyecto.

Proceso de investigación-creación

El carácter interdisciplinar del proyecto permitió aunar la investigación con la creación. De forma específica, esta iniciativa, denominada investigación-acción-creación (IAC), surge como propuesta modificada de la investigación-acción-participativa (IAP) de Orlando Fals Borda (Muñoz Salazar, 2022).

En concreto, en este estudio de caso, el alumnado de las asignaturas musicales anteriormente mencionadas transformó la temática elegida -la contaminación de las playas por residuos plásticos- en una propuesta músico-escénica. Cabe señalar que dicho alumnado contaba con una formación musical limitada y carecía de experiencia en el ámbito actoral. Asumir el reto de presentarse en escena supuso un desafío personal y colectivo; sin embargo, la actividad resultó especialmente beneficiosa para su futura labor docente, dado que existe una estrecha relación entre la exposición pública en el aula y sobre el escenario.

La creación y materialización de la propuesta músico-escénica incluyó la redacción de la dramaturgia, la composición musical, la realización de instrumentos musicales de percusión con residuos plásticos para que aparecieran integrados en

el discurso dramático a la vez que contribuyeran a la sensibilización sobre la reutilización de los materiales, el diseño de vestuario y la coreografía de los movimientos escénicos de los intérpretes. La duración aproximada del periodo de creación y ensayos fue de ocho sesiones. A continuación, se describe el resultado escénico del proceso denominado *Microproducción* por su breve duración, algo más de tres minutos.

Desarrollo de la Microproducción músico-escénica sostenible

El escenario representaba una playa repleta de residuos plásticos donde los personajes disfrutaban de su ocio ajenos a la imagen premonitoria de la degradación de los espacios naturales. El vestuario utilizado reproducía atuendos veraniegos relacionados con la actividad de cada uno de aquellos, elaborado por el propio alumnado a partir de desechos plásticos.

La acción comenzaba con el juego de dos participantes que golpeaban con palas y rastrillos dos cubos (Diseño rítmico 1).

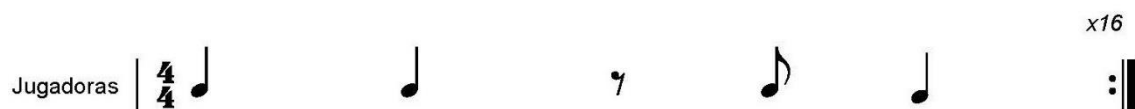


Figura 1. Diseño rítmico 1. Fuente: Elaboración propia.

Tras cuatro compases, se sumaban cuatro intérpretes más que disfrutaban de un pícnic entrechocando sus cubiertos y depositándolos con fuerza sobre el suelo (Diseño rítmico 2).



Figura 2: Diseño rítmico 2. Fuente: Elaboración propia.

Cuatro compases más tarde, dos surfistas preparaban sus tablas untando la parafina con estropajos (Diseño rítmico 3).



Figura 3: Diseño rítmico 3. Fuente: Elaboración propia.

De una en una, cuatro chicas que estaban aparentemente dormidas bajo los rayos del sol se iban incorporando al percibir la presencia de cuatro mirones. Se iban avisando consecutivamente con una palmada y tres golpes más que efectuaban sobre los muslos de la compañera más cercana para prevenirla (Diseño rítmico 4).



Figura 4: *Diseño rítmico 4*. Fuente: Elaboración propia.

Los mirones, al detectar que habían despertado la atención de las chicas, se pavoneaban realizando un diseño rítmico con percusión corporal que progresivamente iba aumentando su dificultad. Las chicas respondían sorbiendo con una pajita de una botella de agua hasta que perdían el interés y tras un chasquido de dedos se giraban dándoles la espalda (Diseño rítmico 5).



Figura 5: *Diseño rítmico 5*. Fuente: Elaboración propia.

En este momento intervenía la socorrista de la playa para poner orden emitiendo un pitido con el silbato seguido de unos golpes entre el pecho y los brazos cruzados para imponer su autoridad (Diseño rítmico 6).



Figura 6: *Diseño rítmico 6*. Fuente: Elaboración propia.

A la llamada de atención de la socorrista cesaba la percusión.

Se retomaba la acción y en esta ocasión eran las surfistas el foco de atención. El resto de participantes las animaba mientras ellas realizaban sus estiramientos y ejercicios de calentamiento sobre la tabla (Diseño rítmico 7).



Figura 7: *Diseño rítmico 7*. Fuente: Elaboración propia.

Se incrementaba la tensión con figuras rítmicas más cortas -y por tanto rápidas-, y las surfistas respondían con unas estimulantes palmadas cada dos compases (Diseño rítmico 8).



Figura 8: *Diseño rítmico 8*. Fuente: Elaboración propia.

De nuevo aparecía la socorrista para acallar el alboroto repitiendo el mismo dibujo rítmico realizado anteriormente. Por último, entraba en escena un buzo que había estado siguiendo los acontecimientos desde la orilla del mar tras salir de una inmersión. Entraba golpeando con sus aletas el suelo -cuatro figuras de negra- y tímidamente, para ganarse la aprobación del resto de bañistas, iba interpretando distintos ritmos que eran repetidos por todos los y las participantes (Diseño rítmico 9).



Figura 9: *Diseño rítmico 9*. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, como reafirmación de la inclusión del buzo en el grupo, todo el conjunto interpretaba la secuencia rítmica propuesta por él, repitiendo cuatro veces cada compás *in crescendo* hasta la conclusión de la pieza (Diseño rítmico 10).



Figura 10: *Diseño rítmico 10*. Fuente: Elaboración propia.

Resultados

A partir del análisis de los cuestionarios realizados antes y después del proceso de creación de la *Microproducción músico-escénica sostenible*, se obtuvieron diversos resultados que evidenciaron el impacto positivo de la experiencia en el alumnado participante.

En primer lugar, manifestaron haber aprendido a enseñar de una forma más dinámica y no tradicional, una metodología que afirmaron querer aplicar en su futura labor docente. Asimismo, reconocieron una mejora significativa en sus *soft skills*, desarrolladas a lo largo del proceso de creación colectiva. Señalaron avances concretos en la comunicación no verbal, la expresión corporal, en la autoconfianza a la hora de exponerse ante el público y en el trabajo en equipo.

En relación con los contenidos de las asignaturas de música, identificaron una mejora particular en la comprensión y ejecución del ritmo, resultado del trabajo práctico realizado durante la creación y preparación de la *Microproducción músico-escénica sostenible*.

Otro de los aspectos más relevantes fue la toma de conciencia ambiental. Una gran mayoría del alumnado admitió al inicio tener un conocimiento muy limitado sobre los efectos reales del uso abusivo del plástico en el medioambiente. La experiencia les hizo más sensibles ante esta problemática, lo cual se tradujo en una mayor disposición a asumir responsabilidades individuales y colectivas respecto al cuidado del entorno. Además, manifestaron su disposición a repetir una actividad de características similares y expresaron su deseo de replicarla en el futuro con su propio alumnado, convencidos del potencial pedagógico y transformador de este tipo de propuestas. En su mayoría, indicaron que esta experiencia les ayudó a percibirse como agentes activos de cambio ante los problemas sociales y ambientales actuales.

CASO 2: JUGUETEART

Jugueteart ha quedado recogido como ejemplo de buenas prácticas docentes en la página web del Centro de Apoyo a la Innovación Docente y Estudios Online de la Universidad de Alcalá (Ugena & Fogué, 2024).

Objetivos

El proyecto pivotó entre tres objetivos generales que guiaron el proceso de aprendizaje. El primero de ellos consistió en diseñar individualmente un juguete a través del método *design thinking*, partiendo de la investigación de la vida y obra de cualquier artista de su interés. El segundo fue crear un proyecto expositivo didáctico grupal de estos juguetes en el aula-taller de dibujo de la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, tomando como referente el Aula del Futuro (INTEF, 2020) y los seis principios de diseño y comunicación de Rosan Bosch (2020). En tercer lugar, se puso el foco en idear, desarrollar y evaluar una dinámica de juego relacionada con el juguete diseñado y creado, para ser llevada a cabo en alguno de los espacios del proyecto expositivo didáctico grupal.

Método de aprendizaje

Las preguntas faro que guiaron el proyecto *Jugueteart* se plantearon desde una perspectiva *A/r/tography* (Irwin y de Cosson, 2004). De este modo, el alumnado pudo transitar y posicionarse desde el rol artista, investigador y docente a lo largo de todo el proceso de creación-investigación llevado a cabo, comprobando, así, cómo estos roles se nutren y se retroalimentan entre sí en la práctica de la educación artística. Asimismo, observaron cómo las preguntas de indagación surgidas se correlacionaron directamente con los objetivos anteriormente señalados.

Siguiendo el planteamiento de pedagogía sexy de Acaso y Megías (2017), el alumnado reflexionó sobre los diferentes modos de incorporar el placer y el disfrute a la educación a través de su participación en una experiencia artística vivencial de desarrollo sostenible. Asimismo, la curiosidad y el asombro estuvieron presentes al aplicar el «sorprendizaje» (Barrera, 2016) en el diseño de sus juguetes, del espacio expositivo, de la dinámica de juego y de la acción performativa. Es un concepto profundamente relacionado con la neuroeducación (Mora, 2013), fundamental para despertar el extrañamiento y, por tanto, la presencia, la motivación y la participación del alumnado en el aula.

En línea con la propuesta de trabajo de Alba Soto (2024), se exploró el espacio del aula-taller de dibujo de la Facultad de Educación donde se desarrolló el

proyecto a través de los lenguajes artísticos, situando el cuerpo y facilitando dinámicas de movimiento, proyectando, así, arquitecturas de aprendizaje que acogieron múltiples miradas para encontrar nuevos sentidos y posibilidades a la cotidianeidad académica universitaria.

Plan de trabajo

Juguetearth tuvo lugar en el segundo semestre del curso académico 2024/2025. Gracias al contacto con el director del CEIP Pedro Sanz Vázquez (Guadalajara), se planificó una colaboración conjunta para acompañar el proceso de creación del juguete del alumnado de Grado. Este proceso culminó con la visita de los grupos de Infantil de 4 y 5 años, que acudieron a la Universidad para jugar con los juguetes creados. Como la Edad Media era el proyecto de centro que estaban trabajando, se transformó el aula-taller de dibujo en una aldea medieval y tanto profesora como alumnado se vistieron con trajes medievales improvisados para recibirles.

A fin de evaluar el trabajo llevado a cabo, se crearon unos cuestionarios adaptados al alumnado de Infantil, así como para el profesorado acompañante. El alumnado de Grado también valoró su trabajo a través de la técnica MIMO (Garbiñe, 2019) y la técnica de observación de la triple mirada (Ugena, 2022).

Proceso de investigación-creación

Siguiendo el método *design thinking*, este proceso constó de cinco fases. En la primera fase, *Empatizar*, aplicaron la herramienta del *Mapa de Empatía* (Pizarro, s. f.) al alumnado de Educación Infantil y/o Primaria con quien habían hecho sus prácticas el curso anterior. De este proceso de análisis y reflexión surgieron los siguientes requisitos a fin de diseñar el juguete y el espacio de juego: crear un espacio seguro; provocar curiosidad; dar lugar a hacer preguntas; ofrecer muchas posibilidades; tener una duración en el tiempo (un principio y un final); trabajar en equipo; acoger diferentes formas de ver y mirar; favorecer la atención en el juguete por su relación con el espacio, el cuerpo y la exploración con los sentidos, y valorar el error y la equivocación como parte del proceso de aprendizaje.

Esta primera parte del proceso fue esencial por su relación con la fase de *Definición*, a partir de la que se definió el reto: *¿Cómo podríamos crear un juguete de acuerdo con los hallazgos del Mapa de Empatía?* Esta cuestión ayudó a clarificar, además, desde qué óptica se planteaba la definición de juguete en el proyecto, ya que, al ser un concepto muy manido, con múltiples usos, enfoques y acepciones, se pretendió identificar y transformar posibles connotaciones *mainstream* o estereotipadas, susceptibles de habitar el imaginario del grupo-clase.

En la fase de *Ideación*, el alumnado transitó por el proceso divergente y convergente de pensamiento, en dos momentos diferenciados. Primero, aplicaron la técnica SCAMPER a un juguete ya creado, a fin de sustituir, combinar, adaptar, magnificar y/o modificar, poner en otros usos, eliminar y/o reacomodar alguno de sus elementos o funciones en aras de explorar nuevas ideas, aunque, *a priori*, parecieran descabelladas. En un segundo momento, sopesaron todas esas posibilidades y concretaron una propuesta de creación a partir de la investigación de referentes artísticos y del juego infantil.

Durante el *Prototipado*, el alumnado construyó sus juguetes en el aula de clase y pudo observar cómo, día a día, la conceptualización teórica de métodos, técnicas y referentes iba aterrizando en una propuesta plástica, material y articulada con ayuda de materiales de desecho y/o bajo coste. Además, idearon el espacio didáctico expositivo entre seis equipos cuyos juguetes compartían algún elemento común. De este modo, surgieron seis paradas diferenciadas en esta aldea medieval, que se proyectó desde la óptica de las áreas del Aula del Futuro (INTEF, 2020) y los seis principios de diseño y comunicación de Rosan Bosch (2020), con idea de traducir proyectos muy costosos económicamente a otras realidades con recursos materiales más limitados (Figura 11).



Figura 11: *Jugueteart* [collage]. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la fase de *Testeo*, el alumnado del CEIP probó los juguetes creados avanzando por cada una de las seis paradas. Como parte del planteamiento expositivo, cada juguete se acompañó de una cartela con su nombre escrito con tipografía Montessori en el anverso, mientras que el nombre de quien lo había creado, referentes y materiales empleados en su fabricación, aparecía en el reverso. De esta manera, cada estudiante pudo sintetizar la información más relevante de su proceso de investigación-creación.

Resultados

Los 24 juguetes creados por el alumnado fueron diversos, originales y bien articulados. En líneas generales, crearon cuentos de diferentes formatos (interactivo, *pop-up*, de títeres de dedo o *kamishibai*); cajas sensoriales; juguetes para identificar y gestionar las emociones; juguetes motrices; juegos de mesa (puzles, construcciones, alimentos saludables, toma de decisiones), y juguetes científicos (luz y sombra, colores primarios, astronómicos).

Dado que el Caso 1 recoge una propuesta músico-escénica, en el Caso 2 hemos querido darle continuidad y, por ello, presentamos *Soundbox* a modo de ejemplo del proceso seguido. Uno de los alumnos, Pau Torregrosa, creó un cotidiáfono tomando como referente la obra del colectivo Basurama que, desde el año 2001, “ha centrado su área de estudio y actuación en los procesos productivos, la generación de desechos que éstos implican y las posibilidades creativas que suscitan estas coyunturas contemporáneas” (s. f., párr.1). Tras investigar su trabajo, el alumno utilizó materiales de desecho para crear su juguete con el objetivo de despertar la creatividad y curiosidad en los niños y niñas de una forma completamente libre y sensorial a través del ritmo y la percusión.

A tal fin, construyó dos baquetas con madera fina y dos tapones de corcho reciclados de botellas de vidrio, que luego recubrió con algodón reciclado. Unió varios listones de madera para crear un cubo hueco, en cuyas aristas clavó pequeños ganchos cáncamos para sujetar los instrumentos (un güiro con espirales de cuadernos, un campanolo/xilófono con tubos de cartón resistente, un arpa con gomas elásticas de plástico tensadas a diferente distancia, maracas con botes de témpera rellenos lentejas, un *hi-hat* con una botella pequeña, un platillo con una base de recipiente de aluminio y dos tambores con tarteras de comida para llevar). Para evitar accidentes, recubrió los listones de madera con goma eva, dándole un acabado final con pintura blanca (Figura 12).



Figura 12: *Soundbox* [fotografía]. Fuente: Ugena (2025).

CONCLUSIONES

A pesar de la creciente preocupación institucional y social por los efectos perjudiciales de los residuos plásticos en el medio ambiente y, por extensión, en los seres humanos, como no se destina un lugar específico a su aprendizaje en las guías docentes parece inevitable seguir propiciando este tipo de iniciativas transversales para reforzar la conciencia individual.

Los dos estudios de caso presentados apuestan por potenciar esta reflexión dentro del ámbito de la educación superior utilizando las artes como motor del cambio individual y social. Hay que tener en cuenta, además, que este alumnado universitario será un vehículo fundamental para la transmisión del compromiso con el cuidado de la naturaleza en su futuro desempeño profesional como docentes.

Por una parte, la escenificación de la *Microproducción músico-escénica sostenible* conllevó la adquisición de habilidades propias de la interpretación actoral y musical a la vez que fomentó la mejora de otras habilidades cognitivas como la memoria, la atención o la escucha activa (Barba, 2020), mientras que el trabajo en equipo favoreció el desarrollo de las *soft skills*. Además, esta creación sirvió como vehículo de sensibilización sobre la reutilización de los plásticos reforzando el mensaje mediante un lenguaje musical y corporal.

Por otro lado, las acciones desarrolladas en *Juguetearth* desde una perspectiva *Ar/tográfica* han tenido un impacto positivo tanto en el alumnado de Grado como en el profesorado del CEIP. De igual modo, el método *design thinking* vertebró todo el proceso enriqueciéndose gracias al diálogo establecido entre la universidad y el colegio, lo que propició la identificación y el reconocimiento de diferentes aprendizajes.

En el caso del alumnado universitario, valoraron la incorporación de la curiosidad y el asombro, la capacidad de acoger el error en los procesos de aprendizaje y la posibilidad de llevar a una experiencia práctica contenidos teóricos. En cuanto al alumnado de educación infantil fue enriquecedor porque nutrió el proyecto cultural del centro (Edad Media) y motivó su gusto por aprender jugando a través de experiencias multisensoriales y corporales en contextos diferentes al aula ordinaria.

Ambos estudios de caso evidencian la pertinencia de las artes y la educación artística para el desarrollo sostenible desde una perspectiva ética y respetuosa, generando un compromiso dentro de la mención Expresión Artística Integral para conformar una comunidad de aprendizaje, investigación y creación universidad-escuela, por cuya continuidad apostamos para un presente futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Barba Dávalos, M. (2020). Desarrollo de las habilidades cognitivas propias de las artes escénicas en el aula. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2727-2740. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14520>
- Barrera, R. (2016). *Sorprendizaje: Cómo acabar con una educación aburrida*. TEDx Sevilla [YouTube]. <https://youtu.be/FXTQq7Ojp94>
- Basurama (s. f.). Sobre Basurama. Quiénes somos y qué hacemos. Consultado el 1 de julio de 2025. <https://basurama.org/basurama/>
- Bosch, R. (2020). *Los entornos en los que aprendemos deben motivarnos*. Rosan Bosch Studio. <https://www.rosanbosch.com/es/enfoque/los-entornos-en-los-que-aprendemos-deben-motivarnos>
- INTEF (2020). *¿Qué es el Aula del Futuro?* Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. <https://auladelfuturo.intef.es/>
- Irwin, R. L. & de Cosson, A. (2004). *A/R/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.
- Larralde, G. (2019, 9 de abril). *Técnica M.I.M.O* [X]. <https://x.com/garbinelarralde/status/1115615805067100162?mx=2>
- Lekue, P. & Gutiérrez, E. (2024). Las competencias artísticas en la educación superior y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Análisis de planes docentes universitarios. *Arte, Individuo y Sociedad* 36(4), 887-896. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.95091>
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>

- Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., & Xifra Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Mascarell-Palau, D. & Rodríguez-López, R. (2023). Reflexiones de estudiantes de magisterio entorno al paisaje sonoro y la visualidad con dispositivos móviles en el grado de infantil. Un caso a estudio desde la educación artística y la interdisciplinariedad con los ODS. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, 12, 41-57. <https://doi.org/10.4995/sonda.2023.20749>
- Muñoz Salazar, L. E. (2022). Experiencia de creación teatral sobre el abuso sexual infantil. *Acotaciones. Investigación y Creación Teatral*, 1(48), 129-170. <https://doi.org/10.32621/ACOTACIONES.2022.48.05>
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. <https://ir.uv.es/Tr1n3br>
- Pizarro, M. (s.f.). Mapa de Empatía. Consultado el 30 de junio de 2025. <https://docs.google.com/drawings/d/13rGGSx9-nk0N2x49ki6gRymoDNZd6jK0px6zzgEQ1Jl/edit>
- Rodríguez Siu, J. L., Rodríguez Salazar, R. E., & Fuerte Montaña, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1038. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Soto, A. (2024). *Percibir y transformar lo cotidiano. Parámetros de aprendizaje artístico-performativo para trabajar con la infancia*. Octaedro.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6ª ed.) (R. Filella, trad.) Morata. Original publicado en 1998.
- Ugena, T. & Fogué, J. (2024). *Jugueteart. Arte, juego y creatividad en Educación infantil*. IDEO. <https://ideo.uah.es/es/buenas-practicas-docentes/Jugueteart-Arte-juego-y-creatividad-en-Educacion-Infantil/>
- Ugena, T. (2022). Aprendizaje basado en el proyecto performativo de aula expandida universidad-museos. *ArtsEduca*, 31, 179-189. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5950>
- Vela, P. V. & Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas, el juego infinito de crear*. Litera.

FORMACIÓN PARA LA INGENIERÍA VERDE: INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES Y LIDERAZGO DOCENTE HACIA UNA ECONOMÍA CIRCULAR

TRAINING FOR GREEN ENGINEERING: INTEGRATION OF EMERGING TECHNOLOGIES AND TEACHER LEADERSHIP TOWARD A CIRCULAR ECONOMY

Pablo Ariel Ipince Gómez

INACAP Maipú – Santiago de Chile
ORCID: 0009-0001-1582-0111

Juan Pablo Catalán Cueto

Universidad Andrés Bello, Chile
ORCID: 0000-0003-4702-8839

Mario Martín Bris

Universidad de Alcalá, España
ORCID: 0000-0002-2775-0480

RESUMEN

En el contexto actual de creciente preocupación por la sostenibilidad ambiental y la transición hacia modelos de desarrollo más responsables, la educación técnica y profesional enfrenta el desafío de formar a futuros profesionales capaces de responder a estas demandas mediante la integración de conocimientos técnicos y valores éticos orientados al cuidado del planeta. La ingeniería verde surge como un enfoque fundamental, que no solo contempla la aplicación de tecnologías limpias y renovables, sino también la adopción de metodologías pedagógicas innovadoras que promuevan una conciencia crítica y un compromiso activo de los estudiantes con la sustentabilidad. Este estudio se enmarca en esta perspectiva y presenta una experiencia desarrollada en la asignatura de Administración del Transporte y Distribución de la carrera de Ingeniería en Logística en INACAP sede Maipú, donde se incorporaron principios de ingeniería verde centrados en la transición de flotas tradicionales hacia la electromovilidad.

La experiencia pedagógica se diseñó para que los estudiantes analicen y evalúen los beneficios técnicos, ambientales y económicos de la implementación de vehículos eléctricos en sistemas logísticos, integrando además el uso de tecnologías inteligentes para la gestión energética. Bajo un liderazgo docente

transformacional, se promovió un aprendizaje activo y contextualizado, que facilitó la apropiación de los contenidos y el desarrollo de habilidades críticas para la toma de decisiones sostenibles. Los resultados reflejan una mejora significativa en el rendimiento académico, evidenciada en un aumento notable de las calificaciones, así como un mayor nivel de motivación y compromiso con la problemática ambiental, aspectos fundamentales para formar agentes de cambio que contribuyan a la innovación responsable en sus ámbitos profesionales.

Finalmente, esta experiencia aporta evidencia sobre la importancia de articular contenidos técnicos con enfoques pedagógicos que integren tanto la dimensión técnica como la socioambiental, facilitando una formación integral. Además, subraya el rol clave del liderazgo docente para generar ambientes de aprendizaje que fomenten la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad ética. La incorporación de la ingeniería verde y energías renovables en la educación técnica no solo enriquece el currículo, sino que también prepara a los estudiantes para afrontar desafíos reales con una mirada sostenible, potenciando así la contribución de las instituciones formadoras en la construcción de un futuro más sustentable en Chile.

PALABRAS CLAVE

Ingeniería verde, energías renovables, educación técnica, electromovilidad, liderazgo docente, sostenibilidad, innovación pedagógica.

ABSTRACT

In the current context of increasing environmental concerns and the transition toward more responsible development models, technical and vocational education must train future professionals capable of integrating technical knowledge with ethical values focused on sustainability. Green engineering provides a key framework that combines clean technologies with pedagogical innovation, fostering critical awareness and active student engagement. This study presents a pedagogical experience from the Transport and Distribution Management course in the Logistics Engineering program at INACAP Maipú, where green engineering principles were applied to analyze the transition from traditional fleets to electromobility.

Students evaluated the technical, environmental, and economic impacts of incorporating electric vehicles in logistics systems, integrating smart energy management technologies. A transformational teaching approach encouraged active, contextualized learning, enabling students to internalize content and develop critical decision-making skills. The experience led to significant improvements in

academic performance, increased motivation, and a deeper commitment to environmental issues.

This case demonstrates the value of linking technical content with socio-environmental perspectives, contributing to a more comprehensive educational approach. It also highlights the pivotal role of teaching leadership in creating learning environments that promote autonomy, ethical responsibility, and sustainable thinking. Integrating green engineering and renewable energy into technical education not only enriches curricula but also equips students to tackle real-world challenges with a sustainability mindset—enhancing the role of educational institutions in building a more sustainable future for Chile.

KEYWORDS

Green engineering, renewable energy, technical education, electromobility, teaching leadership, sustainability, pedagogical innovation.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación técnica y profesional enfrenta importantes desafíos en el marco de la sostenibilidad ambiental y la transición hacia modelos de desarrollo más responsables. En este contexto, la formación en ingeniería verde adquiere un rol protagónico, ya que no solo implica la enseñanza de contenidos técnicos, sino también la integración de tecnologías emergentes y enfoques pedagógicos que promuevan la conciencia ambiental y la acción transformadora. En particular, las energías renovables se consolidan como una herramienta clave para que los futuros profesionales puedan tomar decisiones basadas en criterios de eficiencia energética, reducción de emisiones y economía circular (Ceschin & Gaziulusoy, 2016).

La ingeniería verde se concibe como la incorporación de principios sostenibles en el diseño, operación y gestión de sistemas. Esta visión promueve la formación de estudiantes con la capacidad de liderar procesos de innovación comprometidos con el bien común. Bajo este enfoque, se plantea que el aula debe transformarse en un entorno donde converjan saberes técnicos y experiencias prácticas, con el objetivo de impulsar cambios en los modelos convencionales de producción y distribución.

El concepto Ingeniería Verde no es muy recurrente en el mundo académico, tal afirmación se hace evidente al momento de revisar la amplia bibliografía de las distintas ramas de la ingeniería, sin embargo, existe un importante número de obras que lo abordan. La ingeniería verde se relaciona estrechamente a la idea de

economía verde, por lo cual es menester reconocer una de sus más importantes definiciones:

“La economía verde se define como la actualización de la teoría general económica, para incluir en ella el estudio de las leyes que rigen la producción y el consumo de bienes y servicios provenientes de economías que combaten con éxito la contaminación material del planeta y que regeneran y conservan la naturaleza.” (Monetta, 2025, pág. 56)

Existe una estrecha vinculación entre la ingeniería y la economía verde, entendida esta última como un modelo económico que promueve el desarrollo sostenible. El aporte específico de la ingeniería verde radica en su capacidad para diseñar e implementar proyectos orientados a reducir la contaminación ambiental y fomentar la regeneración y conservación de los ecosistemas naturales.

En este contexto, el papel del docente adquiere un nuevo significado. El liderazgo transformacional en la docencia se vuelve clave para motivar a los estudiantes a construir un aprendizaje con propósito, impulsándolos a idear soluciones sostenibles y a comprometerse con desafíos reales. Este estilo de liderazgo se distingue por su capacidad para estimular la motivación intrínseca, fortalecer el pensamiento crítico, promover la autonomía y fomentar una actitud ética, aspectos fundamentales en la formación de profesionales que buscan generar impacto en sus comunidades.

Este capítulo tiene como propósito examinar de qué manera la integración de principios de ingeniería verde y el uso de energías renovables dentro del aula pueden enriquecer tanto los aprendizajes técnicos como el compromiso socioambiental del estudiantado. Para ello, se presenta una experiencia llevada a cabo en la asignatura Administración del Transporte y Distribución de la carrera de Ingeniería en Logística en INACAP, sede Maipú. En una primera etapa, los estudiantes desarrollaron un informe básico con datos simulados de una empresa ficticia, lo que les permitió familiarizarse con el análisis de rutas y la transición desde flotas tradicionales a eléctricas. Posteriormente, en una segunda fase, trabajaron con información real proporcionada por una empresa existente, aplicando así los contenidos del curso en un contexto concreto y fortaleciendo su capacidad de proponer soluciones sostenibles. Esta evolución en la metodología generó mejoras sustantivas en la calidad de los proyectos, en los resultados académicos y en el nivel de compromiso de los estudiantes con los desafíos del cambio climático que enfrenta actualmente Chile y el mundo.

Ante este contexto, se plantea la siguiente pregunta científica:

¿Cómo puede el liderazgo docente integrar activamente los principios de la ingeniería verde y las tecnologías renovables para promover aprendizajes significativos y sostenibles en la formación técnica y profesional en Chile?

METODOLOGÍA

Para esta investigación se empleó un enfoque mixto, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas con el fin de analizar el impacto que tiene la integración de principios de ingeniería verde en particular, el uso de energías renovables aplicadas a la gestión del transporte en el aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la asignatura Administración del Transporte y Distribución, impartida en la carrera de Ingeniería en Logística en INACAP, sede Maipú, a través de la elaboración de un informe técnico. Como señalan (Creswell & Plano Clark, 2018), los enfoques mixtos permiten obtener una visión más completa del fenómeno educativo, al integrar datos empíricos con experiencias e interpretaciones subjetivas.

La propuesta pedagógica innovadora se basó en la inclusión de contenidos relacionados con el análisis de la transición energética en flotas de transporte, enfocándose en la comparación entre vehículos con motor de combustión interna y aquellos eléctricos. Durante la actividad, los estudiantes utilizaron datos reales sobre consumo energético, emisiones de CO₂ y costos operativos, integrando esta información en la elaboración de propuestas logísticas sostenibles como parte de un informe técnico. Este enfoque busca alinear la formación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) y responde a la propuesta de (Allenby & Richards, 1994), quienes destacan que la ingeniería verde debe ser comprendida desde una perspectiva sistémica y ética en el ámbito educativo.

La muestra considerada en este estudio estuvo compuesta por 28 estudiantes de la asignatura Administración del Transporte y Distribución, correspondiente a la carrera de Ingeniería en Logística de INACAP, sede Maipú, durante el primer semestre del año académico. La selección fue de carácter intencional no probabilístico, incluyendo a la totalidad del grupo curso, con el propósito de analizar de manera directa los efectos de la propuesta pedagógica en un entorno educativo real. Este tipo de muestra resulta pertinente en investigaciones

con enfoque mixto, ya que permite recoger tanto datos cuantitativos como cualitativos, facilitando una comprensión integral del impacto que tiene la incorporación de principios de ingeniería verde y sostenibilidad energética en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros profesionales del área logística de INACAP.

Desde el enfoque cuantitativo, se examinaron las calificaciones obtenidas en dos actividades evaluativas de características similares: por un lado, un taller acumulativo desarrollado bajo un enfoque tradicional (sin incorporar criterios de sostenibilidad); y por otro, una evaluación sumativa en formato de informe técnico, centrado en el análisis de escenarios reales de empresas en Chile y orientado a la gestión de flotas eléctricas. Esta última fue implementada durante el primer semestre de 2024. Para comparar los resultados, se realizó un análisis de promedios y variaciones porcentuales, con el objetivo de identificar posibles mejoras en el rendimiento académico vinculadas a la incorporación del enfoque sostenible. Los resultados se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 1:

Notas estudiantes primer semestre 2024 – Asignatura Administración del Transporte y Distribución – INACAP sede Maipú

N° Alumno	Informe Acumulativo	Informe Técnico
1	4.8	5.8
2	4.2	5.1
3	4.6	5.7
4	4.3	5.3
5	4.4	5.5
6	5.1	6.2
7	5.0	6.0
8	4.9	6.1
9	4.5	5.5
10	4.1	4.9
11	4.8	5.8

12	4.6	5.6
13	4.2	5.1
14	4.9	6.0
15	4.5	5.4
16	5.2	6.3
17	4.7	5.8
18	5.1	6.2
19	4.4	5.5
20	4.6	5.7
21	4.8	5.9
22	4.5	5.6
23	5.3	6.4
24	5.1	6.2
25	5.0	6.0
26	5.1	6.1
27	4.9	5.8
28	5.2	6.3
Promedio	4.7	5.8

Nota: La tabla muestra una mejora general de 1.1 puntos en el promedio de las calificaciones al incorporar criterios de sostenibilidad en el diseño de la actividad evaluativa, con un aumento del 23,4%.

Desde una perspectiva cualitativa, se analizaron los comentarios emitidos por los estudiantes en la Evaluación de Desempeño Docente (EDD) correspondiente al año 2024 en INACAP, los cuales permitieron recoger percepciones respecto a la integración de contenidos sobre sostenibilidad, energías renovables y tecnología aplicada al transporte. Como señalan (Patton, 2015) y (Merriam & Tisdell, 2016), el análisis cualitativo permite comprender en profundidad cómo los participantes interpretan y valoran sus experiencias educativas, siendo particularmente útil para captar el impacto de enfoques pedagógicos innovadores.

Los comentarios destacaron un mayor nivel de motivación y compromiso al trabajar con casos reales vinculados a la transición energética y la reducción de emisiones en la industria logística, valorando la conexión entre los contenidos académicos y los desafíos actuales del mercado laboral. Asimismo, se reconoció el liderazgo docente en la implementación de metodologías activas y el uso de herramientas tecnológicas pertinentes, elementos que según (Fullan, 2020) son fundamentales para lograr un cambio educativo sistémico orientado al desarrollo sostenible.

Para fortalecer la validez de estos hallazgos, se aplicó una triangulación metodológica entre los resultados cualitativos, las calificaciones obtenidas y los indicadores institucionales de desempeño docente. En línea con (Denzin & Lincoln, 2017) esta estrategia permite obtener una visión más robusta del fenómeno analizado, al combinar múltiples fuentes y enfoques. Como resultado, se identificó una evolución en el desempeño docente reportado, pasando de la categoría “Logrado” en los años 2022 y 2023 a un nivel “Destacado” en el año 2024, evidenciando un impacto positivo tanto en el aprendizaje como en la percepción estudiantil, como se visualiza en la siguiente imagen:

Imagen 1:

Evaluación de desempeño docente por año



The image shows a screenshot of the INACAP 'Mi Desarrollo Docente' portal. The page title is 'Evaluación Desempeño'. Below the title, there is a section titled 'Historial Evaluaciones Desempeño' which contains a table with two columns: 'AÑO' and 'DESEMPEÑO'. The table lists the following data:

AÑO	DESEMPEÑO
2024	DESTACADO
2023	LOGRADO
2022	LOGRADO

Nota: en esta imagen se muestra el desempeño por año desde la página oficial de INACAP

RESULTADOS

En la asignatura de Administración del Transporte y Distribución, impartida en el primer año de la carrera de Ingeniería en Logística en INACAP sede Maipú durante el año 2024, se implementó una estrategia innovadora que combinó el uso de inteligencia artificial (IA) con los principios de la ingeniería verde, orientada al análisis y planificación de rutas sostenibles. Esta experiencia se centró en la transición desde flotas tradicionales a eléctricas, incorporando criterios de eficiencia energética y reducción de emisiones, lo cual permitió no solo mejorar el rendimiento académico, sino también fortalecer el compromiso socioambiental de los estudiantes y las empresas en Chile.

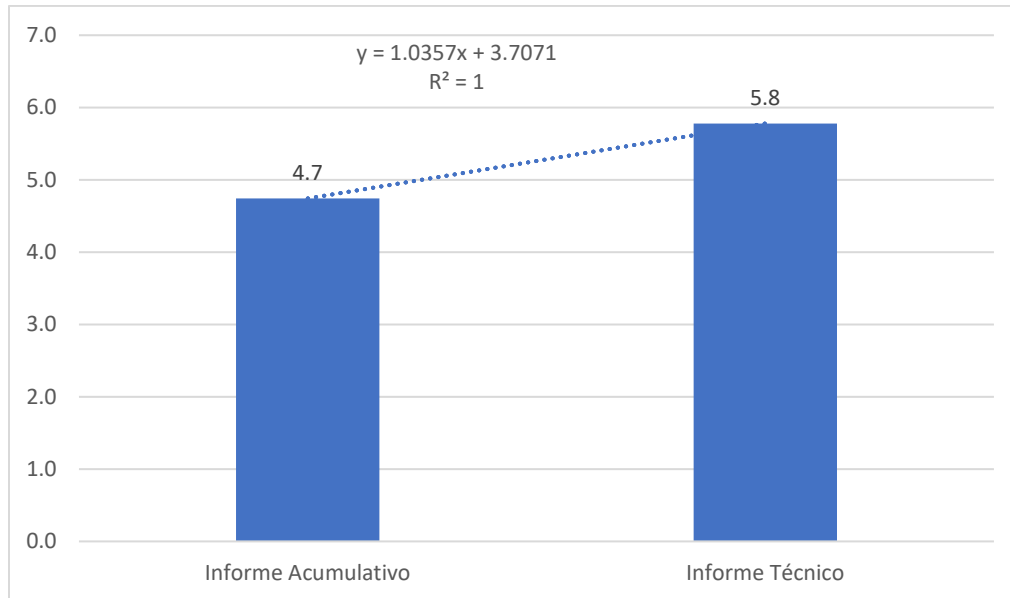
Para evaluar el impacto de esta estrategia, se compararon los resultados de dos instancias evaluativas con igual estructura y contenido: un informe acumulativo basado en métodos tradicionales de planificación de rutas en empresas ficticias, y un informe técnico con empresas reales, en la que los estudiantes utilizaron IA para diseñar rutas que priorizaran electromovilidad y sostenibilidad. Con el fin de proponer el cambio de la flota tradicional por flota eléctrica, demostrando en el informe técnico realizado por los estudiantes de segundo año de la carrera de Logística con costos y datos reales de las empresas con las que trabajaron los estudiantes. El promedio de calificaciones aumentó de 4,7 en el taller a 5,8 en la prueba sumativa, reflejando un incremento cercano al 23,4% (ver Tabla 1).

Este resultado fue sometido a una prueba estadística “t” para muestras relacionadas, obteniéndose un valor de $p < 0,01$, lo que confirma que la mejora fue estadísticamente significativa. Además, el análisis de la distribución de notas evidenció una mayor concentración de resultados altos y una reducción de las calificaciones bajas, lo que sugiere un impacto positivo y transversal en los aprendizajes.

Uno de los objetivos centrales del estudio fue analizar el efecto de incorporar herramientas de inteligencia artificial y contenidos de electromovilidad en el rendimiento académico de los estudiantes de Logística. Para ello, se realizó una comparación entre los promedios obtenidos en dos evaluaciones clave: el Taller Acumulativo, que enfatizó el trabajo práctico con datos reales, y la Prueba Sumativa, enfocada en la evaluación teórica de los contenidos. Esta estrategia permitió identificar posibles mejoras en el aprendizaje tras la implementación de la propuesta didáctica. Como se muestra en el Gráfico 1, se evidenció un aumento del 23,4% en las calificaciones promedio, lo que sugiere un impacto positivo de la metodología aplicada en la asignatura de análisis.

Gráfico 1

Promedio de notas Taller Acumulativo vs Prueba Sumativa (con IA y electromovilidad)



Nota: en este gráfico se muestra el incremento del 23,4% en las calificaciones de la asignatura transporte y distribución de la carrera de Ing. En Logística de INACAP sede Maipú.

Desde la perspectiva del tiempo de resolución, los estudiantes indicaron que el uso de IA para planificar rutas sustentables facilitó la toma de decisiones al reducir la carga cognitiva, permitiéndoles enfocarse en aspectos estratégicos como la huella de carbono, la eficiencia energética y el uso de infraestructura de carga eléctrica. Estos hallazgos están alineados con investigaciones que promueven la integración de tecnologías emergentes en contextos educativos como catalizadores de aprendizajes significativos en sostenibilidad (Ceschin & Gaziulusoy, 2016); (Graedel & Allenby, 2010).

Adicionalmente, estudios como los de (Stermán, 2012) resaltan la importancia de utilizar herramientas tecnológicas para modelar sistemas complejos y comprender dinámicas ambientales, lo que contribuye a una toma de decisiones más informada. (Wiek et al., 2011) destacan que el desarrollo de competencias en sostenibilidad requiere enfoques pedagógicos que integren problemas del mundo real con metodologías activas, donde la IA puede ser un mediador efectivo para simular escenarios de impacto. Por su parte, (Selby, 2006) subraya que las experiencias educativas transformadoras en sostenibilidad deben ir acompañadas

de una mirada crítica y sistémica, promoviendo el pensamiento a largo plazo y el compromiso ético, dimensiones que pueden potenciarse al utilizar inteligencia artificial como soporte didáctico.

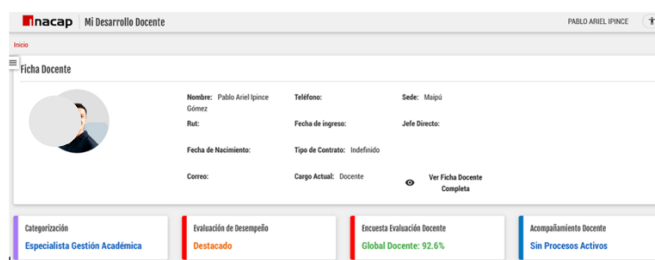
En el ámbito cualitativo, la experiencia fue valorada positivamente en la Evaluación de Desempeño Docente (EDD), alcanzando un 92,6% de aprobación. Los estudiantes destacaron aspectos como la pertinencia del contenido, la conexión con desafíos reales del sector logístico y energético, y el rol activo del docente en facilitar la comprensión de conceptos complejos mediante tecnologías aplicadas. Comentarios como “clases entretenidas y con sentido”, “aprendimos sobre electromovilidad aplicándolo”, y “el profesor domina muy bien los temas actuales” fueron reiterativos.

Estos testimonios permiten identificar prácticas propias del liderazgo docente transformacional, el cual, según (Bass & Riggio, 2006), se caracteriza por inspirar, desafiar y apoyar al estudiantado en su desarrollo integral. La capacidad del docente para integrar la sostenibilidad como eje transversal en la formación técnica, así como para adaptar la tecnología a situaciones reales, generó un entorno de aprendizaje participativo, motivador y alineado con los desafíos del desarrollo sustentable.

Por otro lado, si bien la recepción general fue positiva, se detectaron barreras iniciales asociadas al uso de herramientas digitales y conceptos técnicos relacionados con la electromovilidad. Esto obligó a desarrollar instancias previas de acompañamiento y nivelación, demostrando que la integración de tecnologías emergentes requiere no solo recursos, sino también una planificación pedagógica sensible a los distintos ritmos de aprendizaje.

Imagen 2:

Evaluación de desempeño docente por año



Nota: en esta imagen se muestra el resumen de la evaluación docente 2024 con un global del 92,6% de satisfacción por parte de los alumnos con el docente.

En síntesis, la aplicación de estrategias fundamentadas en los principios de la ingeniería verde, complementadas con tecnologías como la inteligencia artificial y acompañadas por un liderazgo docente de carácter transformacional, no solo tuvo un impacto positivo en el desempeño académico, sino que también contribuyó a la formación de estudiantes con mayor conciencia sobre su papel en la transición energética y en la construcción de sistemas logísticos más sostenibles. La experiencia evidenció que es posible integrar contenidos técnicos, compromiso ambiental y formación ética-profesional desde las etapas iniciales de la educación técnica.

CONCLUSIONES

La incorporación de los principios de la ingeniería verde y el uso de energías renovables en la formación técnica y profesional representa una oportunidad concreta para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando esta integración se lleva a cabo bajo un liderazgo docente de carácter transformacional, se potencia no solo la adquisición de competencias técnicas, sino también el desarrollo de una educación orientada al compromiso ético, socioambiental y al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La experiencia desarrollada en la asignatura de Administración del Transporte y Distribución en INACAP mostró resultados claros: la inclusión de tecnologías emergentes como la electromovilidad se tradujo en una mejora significativa del rendimiento académico, con un incremento aproximado del 23,4 % en las calificaciones, y una participación más activa del estudiantado en el análisis de problemáticas ambientales reales, como el cambio climático y la eficiencia energética.

Este caso permite confirmar que aplicar los principios de la ingeniería verde desde el contexto educativo no solo enriquece el aprendizaje técnico, sino que además promueve la adquisición de habilidades clave para la toma de decisiones sostenibles, como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis sistémico y la responsabilidad social. A partir de la pregunta científica sobre cómo el liderazgo docente puede integrar activamente estos enfoques para fomentar aprendizajes significativos, los resultados de esta experiencia ofrecen evidencia concreta de su eficacia. La estrategia pedagógica implementada generó un impacto no solo en los indicadores de rendimiento, sino también en la conciencia ambiental y en la disposición del estudiantado a asumir un rol activo frente a los desafíos del desarrollo sostenible que enfrenta el país y el mundo.

En consecuencia, se hace necesario que las instituciones de educación técnico-profesional avancen hacia un rediseño curricular que incorpore la sostenibilidad como un eje estructurante, transversal a todas las asignaturas.

Paralelamente, se deben fortalecer las capacidades docentes en metodologías activas, tecnologías limpias y liderazgo transformacional, reconociendo su papel clave como agentes de cambio dentro del sistema educativo. Solo a través de un compromiso institucional sostenido y de una actualización pedagógica coherente será posible formar profesionales preparados para liderar la transición hacia modelos de producción, distribución y consumo más justos, responsables y resilientes ante los retos del siglo XXI.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Dios, por guiarme y fortalecerme en cada etapa de este proyecto, brindándome la sabiduría y perseverancia necesarias para superar los desafíos del camino.

Agradezco profundamente a mi hijo Facundo Ipince, por ser una fuente constante de inspiración y motivación. Su presencia y comprensión han sido fundamentales para mantenerme firme en este proceso.

A mi pareja, Patricia da Silva, le otorgo un especial reconocimiento por su paciencia, cariño y respaldo incondicional. Su acompañamiento ha sido un pilar esencial que me ha permitido mantener el foco, la calma y la dedicación a lo largo de esta experiencia.

Asimismo, extiendo mi sincero agradecimiento a mis tutores de doctorado y mentores en el ámbito académico, Juan Pablo Catalán y Mario Martín Bris, por su orientación, compromiso y generosidad intelectual a lo largo de todas mis publicaciones. Su guía ha sido clave en mi formación y crecimiento como investigador.

BIBLIOGRAFÍA

Allenby, B., & Richards, D. (1994). *The Greening of Industrial Ecosystems*.

Washington: National Academy Press.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah:

Lawrence Erlbaum Associates.

Ceschin, F., & Gaziulusoy, İ. (2016). Evolution of design for sustainability: From product design to design for system innovations and transitions. *Design Studies*, 47, pp. 118–163.

Creswell, J., & Plano Clark, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: SAGE Publications.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Graedel, T. E., & Allenby, B. R. (2010). *Industrial Ecology and Sustainable Engineering*. Prentice Hall.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monetta, S. (2025). *Teoría General de la Economía Verde*. Santiago: Santa Inés.
- ONU. (25 de Septiembre de 2015). Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Universal: Naciones Unidas / Secretaría General, Resolución A/RES/70/1.
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Los Ángeles: SAGE Publications.
- Selby, D. (2006). The Firm and Shaky Ground of Education for Sustainable Development. Leiden: Centre for Environment and Sustainability in Education.
- Sterman, J. D. (2012). *Business Dynamics: Systems Thinking and Modeling for a Complex World*. McGraw-Hill Education.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 203–218.

EL REFUERZO ESCOLAR COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN CIENCIAS BÁSICAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SCHOOL REINFORCEMENT AS A TEACHING STRATEGY IN BASIC SCIENCES WITHIN THE FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION

Gabriel Román – Melendez

Universidad Tecnológica de Bolívar
<https://orcid.org/0000-0002-5373-2550>

Boris Javier Bello Teherán

Universidad Escuela Naval De Cadetes
<https://orcid.org/0000-0003-3244-7782>

RESUMEN

El refuerzo escolar es una estrategia pedagógica dirigida al educando que presenta necesidad específica, como actividad complementaria con el objeto de mejorar su desempeño académico, siendo funcional para el trabajo en el área de matemáticas donde presentan mayores dificultades en alcanzar los objetivos. Esta actividad es productiva porque apoya los procesos de nivelación de los estudiantes, mejora sus desempeños y refuerza la autoestima en la medida en que disminuye su frustración (Oliva, 2015). Los bajos desempeños de los estudiantes se han convertido en un factor de riesgo de deserción y repitencia escolar, convirtiéndose en un obstáculo para la calidad educativa. El propósito central de este estudio fue generar un corpus teórico sobre las estrategias didácticas en las ciencias básicas como herramienta para viabilizar el refuerzo escolar en el contexto de la educación inclusiva. Este objetivo se orientó a desarrollar en los niños, niñas y jóvenes competencias básicas, fortalecer hábitos de estudio, fomentar la autonomía en el aprendizaje, incrementar las expectativas de éxito académico y, en consecuencia, mejorar su rendimiento escolar. La temática emergió a partir de una realidad compleja construida por docentes de instituciones educativas oficiales en la ciudad de Cartagena, Colombia. A través de sus experiencias, estos docentes han configurado percepciones, prácticas y valores en torno al fenómeno investigado. Desde el plano epistemológico, la investigación se fundamentó en la teoría del currículo en espiral de Jerome Bruner (1962). Se adoptó un enfoque interpretativo, empleando el método fenomenológico-hermenéutico, apoyado en técnicas de recolección de información como la observación participante y la entrevista semiestructurada. El análisis de la información se realizó mediante la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) propuesta por Strauss y Corbin (2002), lo que permitió una interpretación recursiva y profunda del fenómeno. Entre los hallazgos

más relevantes se destaca que el refuerzo escolar implementado en el programa de “Educación flexible con mediación asistida” en estudiantes de décimo grado focalizados constituye un conjunto de estrategias y acciones orientadas a mejorar los procesos de aprendizaje en ciencias básicas, especialmente en el desarrollo de competencias para la resolución de problemas y el pensamiento lógico, promoviendo así la inclusión y el éxito escolar en la infancia y adolescencia en situación de pobreza y riesgo de exclusión social. Además, se evidenció la importancia del uso de tecnologías aplicadas en las evaluaciones y pruebas realizadas, como un recurso complementario en el proceso educativo.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de las ciencias básicas; Currículo en Espiral; Formación Académica; refuerzo escolar y competencias básicas

ABSTRACT

Academic reinforcement is a pedagogical strategy aimed at students with specific needs, serving as a complementary activity to improve their academic performance. It is useful for work in mathematics, where students have greater difficulty achieving their goals. This activity is productive because it supports students' remediation processes, improves their performance, and reinforces self-esteem by reducing frustration (Oliva, 2015). Poor student performance has become a risk factor for dropping out and repeating grades, impeding educational quality. The central purpose of this study was to generate a theoretical framework on teaching strategies in basic sciences as a tool for facilitating academic reinforcement within the context of inclusive education. This objective was oriented toward developing basic skills in children and young people, strengthening study habits, fostering learning autonomy, increasing expectations for academic success, and, consequently, improving their academic performance. The theme emerged from a complex reality constructed by teachers at public educational institutions in the city of Cartagena, Colombia. Through their experiences, these teachers have shaped perceptions, practices, and values surrounding the phenomenon under investigation. From an epistemological perspective, the research was based on Jerome Bruner's (1962) spiral curriculum theory. An interpretive approach was adopted, employing the phenomenological-hermeneutic method, supported by data collection techniques such as participant observation and semi-structured interviews. Data analysis was conducted using the Grounded Theory proposed by Strauss and Corbin (2002), which allowed for a recursive and in-depth interpretation of the phenomenon. Among the most relevant findings, it is highlighted that the academic reinforcement implemented in the "Flexible Education with Assisted Mediation" program for targeted tenth-grade students constitutes a set of strategies

and actions aimed at improving learning processes in basic sciences, especially in the development of problem-solving and logical thinking skills, thus promoting inclusion and academic success in children and adolescents living in poverty and at risk of social exclusion. Furthermore, the importance of using applied technologies in the evaluations and tests carried out was evident, as a complementary resource in the educational process.

KEYWORDS

Basic science teaching; Spiral Curriculum; Academic Training; Academic Reinforcement and Basic Skills

INTRODUCCIÓN

La estrategia de Refuerzo Escolar se orienta a brindar apoyo pedagógico complementario a los estudiantes que presentan dificultades en el desarrollo de competencias básicas o en el cumplimiento de los logros establecidos en el currículo. Su propósito es fortalecer los procesos de aprendizaje mediante actividades planificadas que atienden las necesidades individuales, promueven la autonomía y refuerzan la confianza del estudiante en sus capacidades.

Se desarrolla a través de sesiones adicionales, tutorías personalizadas o grupales, talleres prácticos y uso de recursos didácticos diversificados, en un ambiente motivador e inclusivo. Esta estrategia articula la acción del docente, la familia y el estudiante, favoreciendo la superación de barreras en el aprendizaje, la nivelación académica y la permanencia escolar. De manera transversal, el refuerzo escolar contribuye a mejorar el rendimiento académico, fomentar hábitos de estudio, estimular la participación y garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes.

El refuerzo escolar adquiere una relevancia especial en el marco de la educación inclusiva, ya que se constituye en una herramienta clave para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus ritmos, estilos de aprendizaje, condiciones o particularidades, puedan avanzar en el logro de sus competencias y participar activamente en la vida escolar.

En este contexto, el refuerzo escolar permite:

- Reducir las brechas de aprendizaje, atendiendo de manera oportuna las dificultades que puedan limitar la trayectoria académica de los estudiantes.

- Ofrecer apoyos ajustados y razonables, de acuerdo con las necesidades individuales, respetando la diversidad y potenciando las fortalezas de cada estudiante.
- Prevenir la deserción y el rezago escolar, promoviendo la permanencia y el sentido de pertenencia en el aula.
- Fortalecer la autoestima y la motivación, al brindar experiencias de éxito académico que aumentan la confianza y la participación.
- Favorecer la equidad educativa, al garantizar que todos los estudiantes cuenten con las mismas oportunidades para alcanzar los aprendizajes fundamentales.

El refuerzo escolar en un contexto inclusivo no se limita a “nivelar” contenidos, sino que constituye una estrategia de justicia educativa, que reconoce la diversidad, promueve la equidad y asegura el derecho a una educación de calidad para todos. Su importancia radica en incrementar las expectativas de éxito académico y personal, promoviendo la confianza en las propias capacidades, la motivación intrínseca y el interés por el aprendizaje continuo. En consecuencia, la estrategia se encamina a mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes, favorecer su permanencia en el sistema educativo, estimular la participación en el aula y contribuir a la construcción de proyectos de vida más sólidos, equitativos y ajustados a sus contextos y potencialidades

OBJETIVO

Diseñar una propuesta de refuerzo escolar a estudiantes de grado 10 y 11 en el área de matemáticas necesarias para su formación, fortaleciendo en ellos hábitos de estudio sólidos y sostenibles, que les permitan asumir con mayor eficacia los retos académicos. De igual manera, busca fomentar la autonomía en el aprendizaje, incentivando la autorregulación, la toma de decisiones responsables y el uso adecuado de estrategias que potencien su desempeño escolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los resultados académicos en el área de matemáticas de los estudiantes de grado 10 y 11 de una institución educativa oficial, evidencian dificultades recurrentes en competencias como el razonamiento lógico, la resolución de problemas, el manejo de operaciones algebraicas y la interpretación de funciones. Estos bajos desempeños se reflejan tanto en las evaluaciones internas de la institución como en pruebas externas, donde los estudiantes muestran un nivel de logro insuficiente frente a los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional.

La situación se agrava por factores asociados al contexto escolar y familiar, como la falta de hábitos de estudio, las limitaciones en el acompañamiento en casa, las brechas en la formación de bases matemáticas en grados anteriores y, en algunos casos, la baja motivación hacia la asignatura debido a percepciones de dificultad o desinterés.

Ante este panorama, surge la necesidad de implementar estrategias de refuerzo escolar que permitan nivelar los aprendizajes, fortalecer la confianza de los estudiantes en sus capacidades y promover el desarrollo de competencias matemáticas aplicables a situaciones reales. Dicho refuerzo se convierte en una respuesta pedagógica prioritaria para evitar la acumulación de vacíos en el conocimiento y garantizar que los jóvenes de grado 10 avancen con mayores oportunidades de éxito hacia la educación media y superior

MARCO TEORICO

El refuerzo escolar se configura como un espacio pedagógico específico que trasciende la función de “acompañar tareas”, convirtiéndose en un escenario intencionado para el desarrollo de actividades que promueven el mejoramiento del rendimiento académico, la consolidación de aprendizajes y el fortalecimiento de competencias básicas. En contextos de jornada extendida o complementaria, adquiere una relevancia aún mayor, pues permite atender las necesidades educativas de los estudiantes desde un enfoque más flexible y personalizado.

Este tipo de espacios no solo buscan subsanar las dificultades en áreas fundamentales como lectura, escritura y matemáticas, sino que también se orientan a potenciar la autonomía, la autorregulación del aprendizaje y el interés por los procesos escolares. Al mismo tiempo, contribuyen al incremento de la motivación intrínseca de los niños, niñas y jóvenes, en tanto ofrecen dinámicas distintas a las del aula tradicional, con metodologías activas y actividades significativas que generan mayor compromiso y sentido frente al aprendizaje. De esta manera, el refuerzo escolar en jornada complementaria constituye una estrategia inclusiva que favorece la equidad, al ofrecer oportunidades de apoyo diferenciadas según las particularidades de cada estudiante, y promueve la formación integral al vincular hábitos de estudio, disciplina académica y valores de cooperación, solidaridad y resiliencia.

Diferentes autores han escrito y han evidenciado la importancia del refuerzo escolar como estrategia educativa. Rojas-Sierra (2025) define el refuerzo escolar

como un espacio específico para ejecutar actividades orientadas al mejoramiento del rendimiento académico y reforzar la motivación en contextos de jornada extendida o complementaria. Es concebido como una estrategia destinada a fortalecer aquellos procesos educativos donde los estudiantes requieren acompañamiento adicional.

Diferentes investigaciones enfocadas en la resolución de problemas matemáticos, han concluido que la estrategia de refuerzo escolar mejora significativamente esta habilidad en estudiantes de secundaria. El refuerzo escolar en la resolución de problemas matemáticos se presenta como una estrategia pedagógica eficaz para potenciar las competencias lógico-matemáticas de los estudiantes de secundaria. Diversas experiencias y estudios han concluido que la implementación de espacios de refuerzo escolar, diseñados específicamente para el abordaje de dificultades en esta área, contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la capacidad de analizar, interpretar y resolver situaciones problemáticas enmarcadas en contextos reales o hipotéticos

La estrategia de refuerzo escolar no se limita a la repetición mecánica de ejercicios, sino que incorpora metodologías activas, dinámicas colaborativas y procesos de acompañamiento personalizado que permiten a los estudiantes enfrentar los problemas desde múltiples enfoques, favoreciendo así el razonamiento crítico y la creatividad matemática. En este sentido, el refuerzo escolar actúa como un mediador que orienta al estudiante en el tránsito desde la comprensión conceptual hasta la aplicación práctica, desarrollando en él confianza en sus propias habilidades y motivación hacia el aprendizaje de las matemáticas. De manera concreta, los resultados evidencian que esta práctica mejora la capacidad de plantear estrategias de resolución, verificar resultados y transferir conocimientos a nuevas situaciones, lo que redundará en un progreso académico sostenido y en una actitud más positiva hacia la asignatura. En consecuencia, el refuerzo escolar en resolución de problemas se configura como un componente clave para la reducción de brechas de aprendizaje, la promoción de la equidad educativa y el fortalecimiento del pensamiento lógico en estudiantes de secundaria (Ramírez Ávila, J., 2021).

En un artículo sobre refuerzo académico, Córdova y Barrera (2019) subrayan que este debe ser planificado, gestionado y evaluado —no improvisado— y citan modalidades como la personalizada, entre pares y virtual. El refuerzo académico constituye una estrategia que debe ser cuidadosamente planificada, gestionada y evaluada, ya que su eficacia depende en gran medida de la intencionalidad pedagógica con la que se diseñe. No se trata de un proceso improvisado ni de una simple extensión de la jornada escolar, sino de una intervención educativa

organizada que responde a necesidades específicas de los estudiantes y se articula con los objetivos curriculares de la institución. Para lograrlo, es indispensable definir metas claras, seleccionar metodologías acordes a las características de los estudiantes, establecer criterios de seguimiento y generar evidencias que permitan valorar el impacto de la estrategia en el rendimiento académico y en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Esta planificación rigurosa asegura la coherencia entre los contenidos trabajados y las competencias que se espera fortalecer.

En cuanto a las modalidades, la literatura pedagógica reconoce diversas alternativas que enriquecen el refuerzo académico, tales como el refuerzo personalizado, el cual que permite atender las particularidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, ofreciendo un acompañamiento individualizado; el refuerzo entre pares, basado en la tutoría colaborativa, donde los mismos estudiantes se convierten en mediadores del aprendizaje, favoreciendo la cooperación, la empatía y el desarrollo de habilidades sociales y el refuerzo virtual, apoyado en plataformas digitales, recursos interactivos y entornos de aprendizaje en línea, que amplía el acceso, flexibiliza los tiempos y potencia la motivación a través de herramientas tecnológicas. De este modo, el refuerzo académico, cuando es planificado, gestionado y evaluado de manera sistemática, se convierte en una estrategia integral que no solo mejora el rendimiento escolar, sino que también fomenta la autonomía, la motivación y la construcción de comunidades de aprendizaje inclusivas.

Además, indican que Canabal y Margalef (2017) identifican cuatro tipos de refuerzo académico: enfocado en la tarea, en el proceso, en la autorregulación o en la persona, según el objetivo pedagógico y la intención del docente al brindar retroalimentación, donde el Refuerzo enfocado en la tarea se centra en valorar el resultado concreto de una actividad o ejercicio. Consiste en reconocer los logros obtenidos en el cumplimiento de una tarea específica, destacando la corrección, la calidad o la completitud de esta. Este tipo de refuerzo ayuda al estudiante a identificar qué hizo bien en un producto final, consolidando aprendizajes puntuales y motivando la repetición de conductas académicas exitosas; el refuerzo enfocado en el proceso pone el énfasis en la manera en que el estudiante llevó a cabo la actividad, más allá del resultado obtenido. Aquí se valoran aspectos como el esfuerzo, la estrategia empleada, la perseverancia y la forma de enfrentar las dificultades. De esta manera, el docente transmite que lo importante no es únicamente acertar, sino aprender del procedimiento, lo cual fomenta la resiliencia y la disposición a seguir intentando; el refuerzo enfocado en la autorregulación apunta a que el estudiante desarrolle control y conciencia sobre su propio aprendizaje. Se refuerzan conductas como la organización del tiempo, el uso de recursos adecuados, la autoevaluación y la capacidad de corregirse de manera

autónoma. Así, se promueve la metacognición y se fortalece la autonomía, competencias fundamentales para un aprendizaje sostenible y significativo y el refuerzo enfocado en la persona. Se dirige directamente a las cualidades del estudiante como individuo, reconociendo aspectos personales como la creatividad, la responsabilidad, la iniciativa o la colaboración. Si bien puede tener un gran impacto en la autoestima y en la motivación, es importante utilizarlo de manera equilibrada para evitar que el estudiante dependa únicamente de la aprobación externa y no desarrolle motivación intrínseca.

Varios profesionales de la disciplina investigaron el impacto emocional del refuerzo, destacando que el apoyo personalizado mejora el rendimiento y la autoestima; el apoyo constante genera mayor seguridad ante retos académicos y celebrar avances contribuye a una autoimagen positiva (Álvarez & Martínez, 2021). El impacto emocional del refuerzo académico es un aspecto fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que no solo incide en la dimensión cognitiva, sino también en el bienestar socioemocional de los estudiantes, aplicado de manera adecuada, se convierte en un motor de motivación y en una herramienta poderosa para fortalecer la confianza en sí mismos y la disposición a enfrentar nuevos retos. El apoyo personalizado tiene un efecto directo en el rendimiento escolar y en la autoestima, pues el estudiante percibe que sus esfuerzos son reconocidos y que sus necesidades particulares son tenidas en cuenta. Este acompañamiento cercano favorece la construcción de vínculos de confianza entre docente y estudiante, lo que reduce la ansiedad académica y aumenta la motivación intrínseca. De igual manera, el apoyo constante y sostenido en el tiempo brinda a los estudiantes una sensación de seguridad frente a los desafíos académicos. Saber que cuentan con un acompañamiento permanente les permite asumir los errores como oportunidades de aprendizaje y no como fracasos, lo cual fortalece su resiliencia y su disposición a perseverar en tareas complejas.

El reconocimiento y la celebración de los avances, incluso de los más pequeños, tienen un efecto positivo en la construcción de una autoimagen saludable. Este tipo de refuerzo transmite al estudiante que cada progreso tiene valor, lo que contribuye a consolidar una percepción positiva de sí mismo como aprendiz capaz de superar dificultades. A largo plazo, estos gestos de validación y acompañamiento promueven el desarrollo de una identidad académica sólida, caracterizada por la autoconfianza, la motivación y el deseo de superación personal. En un artículo sobre inclusión, desarrollan una propuesta teórico-práctica basada en la experiencia del programa Caixa Proinfancia, en la que analizan el refuerzo académico como herramienta para afianzar aprendizajes mediante estrategias individualizadas, grupales y tecnológicas.

El refuerzo escolar como programa en jornada contraria con docentes especializados para elevar el rendimiento académico del estudiantado. El refuerzo escolar como programa en jornada contraria se concibe como una estrategia estructurada y organizada, diseñada para ofrecer a los estudiantes un espacio adicional de aprendizaje fuera del horario regular de clases. Su implementación responde a la necesidad de atender de manera diferenciada las dificultades académicas y de fortalecer competencias básicas en áreas fundamentales como matemáticas, lectura, escritura y ciencias.

El hecho de desarrollarse en la jornada contraria evita la sobrecarga dentro del horario escolar formal y permite que los estudiantes encuentren un ambiente distinto, con ritmos y metodologías adaptadas a sus necesidades. Este espacio cobra aún mayor relevancia cuando cuenta con la participación de docentes especializados, formados en estrategias pedagógicas específicas para el acompañamiento y la nivelación académica. Su experticia favorece la identificación temprana de dificultades, el diseño de actividades ajustadas a los estilos de aprendizaje y la aplicación de recursos didácticos innovadores que estimulan la motivación y el compromiso estudiantil. El propósito central de este programa es elevar el rendimiento académico del estudiantado, pero su alcance trasciende la mejora de calificaciones. También busca promover la autonomía, fortalecer hábitos de estudio, potenciar la autoconfianza y reducir las brechas educativas que suelen ampliarse en contextos de vulnerabilidad social. En consecuencia, el refuerzo escolar en jornada contraria se convierte en un mecanismo clave para garantizar la equidad educativa, ya que brinda oportunidades adicionales de aprendizaje y asegura que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, tengan la posibilidad de alcanzar los logros esperados en su trayectoria escolar.

El refuerzo educativo como clave para lograr aprendizajes más eficaces y centrados en el estudiante a citado por Gaviria (2012) y colaboradores analizando las políticas públicas de apoyo educativo, abordando el refuerzo escolar como parte de esas políticas. Este sentido, el análisis de las políticas públicas de apoyo educativo permite comprender cómo los Estados diseñan e implementan estrategias orientadas a garantizar la equidad, la permanencia y el éxito escolar de los estudiantes. Dentro de estas políticas se reconoce al refuerzo escolar como un componente esencial, en tanto constituye una medida concreta para atender las desigualdades en el aprendizaje, reducir los índices de reprobación y prevenir la deserción escolar. De igual forma subraya la importancia de que alguien supervise las tareas del estudiante para disminuir distracciones, entendiendo la recuperación pedagógica como acciones coordinadas dentro del sistema educativo para atender necesidades de aprendizaje y promover adaptaciones curriculares para estudiantes con dificultades.

Desde esta perspectiva, el refuerzo escolar deja de ser una práctica aislada o voluntarista de las instituciones y pasa a formar parte de un marco normativo y programático que busca asegurar el derecho a la educación de calidad. Políticas de jornada extendida, programas de nivelación académica y estrategias de apoyo a poblaciones vulnerables se articulan con el refuerzo escolar como mecanismo para ampliar las oportunidades de aprendizaje y cerrar brechas educativas.

Además, el abordaje del refuerzo escolar dentro de las políticas públicas reconoce la importancia de la formación docente especializada, la asignación de recursos pedagógicos y tecnológicos, y el diseño de procesos de seguimiento y evaluación que permitan valorar el impacto de estas acciones en el rendimiento académico y en la inclusión educativa. Así, se fortalece una visión integral de la educación en la que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también ofrece acompañamiento sistemático a quienes presentan mayores dificultades, el refuerzo escolar, al insertarse en las políticas públicas de apoyo educativo, se configura como un instrumento que materializa el principio de equidad, asegura la permanencia de los estudiantes en el sistema y contribuye al cumplimiento de los objetivos de desarrollo social, al reducir las desigualdades y garantizar mejores condiciones de aprendizaje para todos.

METODOLOGÍA

El estudio hizo uso del método fenomenológico-hermenéutico, utilizando como técnica de recolección de información la entrevista a profundidad y la observación con notas de campo. Con relación al viaje hermenéutico se canalizó el procedimiento con la matriz epistemológica de Leal (2009). En relación con la confiabilidad y validez de la investigación se realizó con la triangulación teórica y la contrastación de posturas analíticas de investigadores referenciales. Los hallazgos condujeron a la comprensión de un conjunto de estrategias y acciones que tienen por finalidad mejorar los procesos de aprendizaje de las ciencias básicas, específicamente en el desarrollo de las competencias de resolución de problema y el pensamiento lógico inclusión y éxito escolar de la infancia y adolescencia en situación de pobreza y riesgo de exclusión social. Atendiendo las necesidades que caracteriza este sector. Así como también la aplicación de la tecnología en las pruebas a realizar

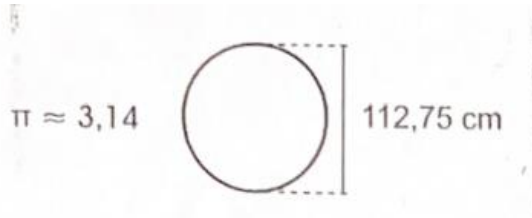
RESULTADOS

Analizando e interpretando los resultados de la prueba de grado 10° y 11° aplicada a los educandos de la institución educativa Fernando de la Vega, institución educativa de carácter oficial, ubicada al noreste de la ciudad de

Cartagena, en la que su población estudiantil es de estrato uno, con vulnerabilidad, al aplicar las 7 pregunta del cuadernillo donde se evaluaban los contenidos de volumen, conjuntos y funciones, se observa en las gráficas las preguntas donde menos y más se afianzaron los contenidos y el desarrollo de las competencias, alcanzando el logro propuesto y a partir de este análisis se proponen estrategias pedagógicas.

PRUEBA APLICADA

1. Se tiene la siguiente circunferencia que representa la llanta de un automóvil



La llanta del automóvil ha recorrido 1770,4 cm., ¿cuántos giros ha realizado

2. Ciertos roedores tienen una tasa de reproducción muy alta, como se muestra en la siguiente tabla.

Mes	1	2	3	4	5
Cantidad de roedores	1	5	12	22	?

¿Cuántos roedores habrá para el mes 5?

3. En la siguiente función, cuál es el valor de x para que $C(x) = 0$: $C(x) = 350.000 - 80x$

Responde las preguntas de la 4 a la 6 de acuerdo con la siguiente información

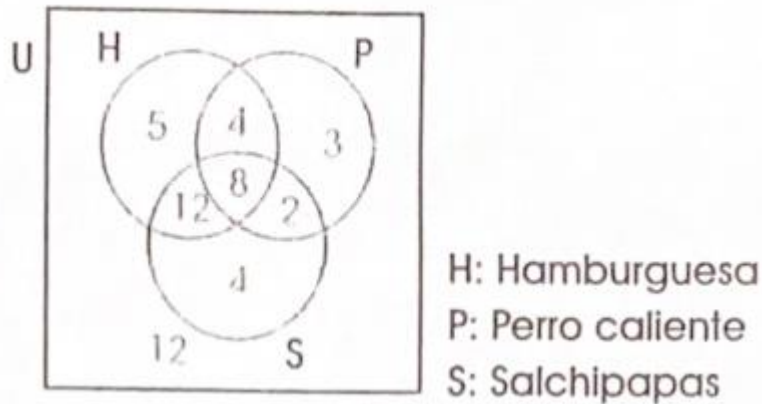
En el siguiente diagrama:

U representa el total de personas encuestadas,

H representa la cantidad de personas que prefieren las hamburguesas,

P representa las que prefieren los perros calientes y

S representa las que optaron por salchipapas.



4. La encuesta fue realizada a

A) 38 personas. B) 49 personas. C) 50 personas. D) 12 personas.

5. Si se escogiera a uno de los encuestados al azar, la probabilidad de que este prefiera únicamente el perro caliente es A) $17/50$ B) $3/50$ C) $17/48$ D) $3/8$

A partir del diagrama, es correcto afirmar que, si se escoge un encuestado al azar, es A) más probable que prefiera perro caliente que hamburguesa. B) igual de probable que prefiera perro caliente que hamburguesa.

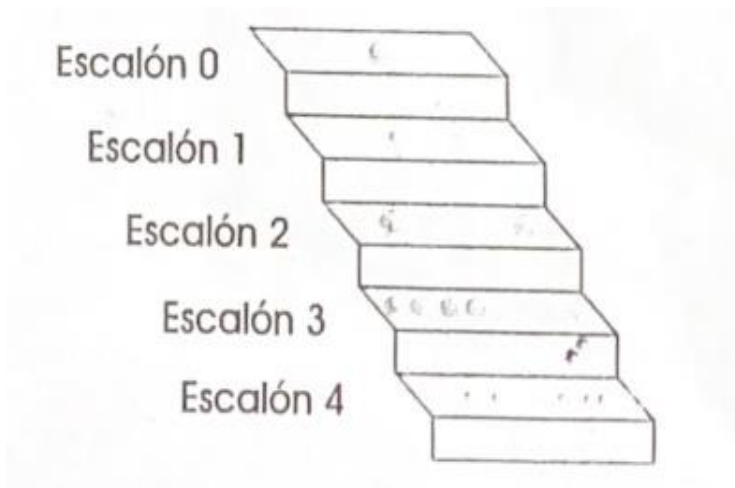
6. La siguiente gráfica muestra una prueba realizada con esferas de un material especial.

Se descubrió que, si se dejaba caer a cierta altura:

Una esfera de volumen V se divide en dos esferas de $V/2$.

Luego, estas esferas al caer de la misma altura se dividen en cuatro esferas de volumen $V/4$ y

así sucesivamente.



7. Si V representa el volumen de la esfera en el escalón 0, la expresión que representa el volumen de cada esfera en el n -ésimo escalón es:

A) $\frac{V}{2n}$ B) $\frac{V}{n}$ C) $\frac{2V}{n}$ **D) $V\left(\frac{1}{2}\right)^n$**

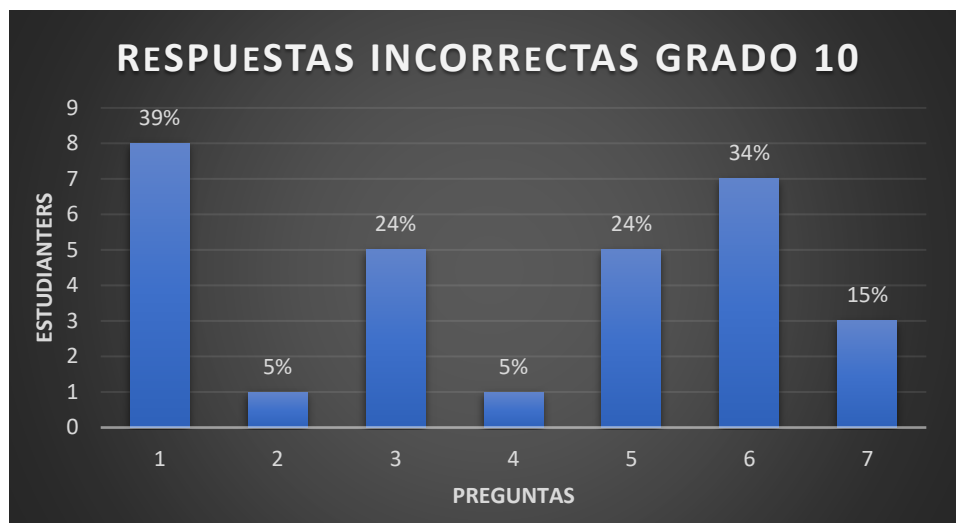
RESPUESTAS DE LA PRUEBA APLICADA GRADO 10



Se observa que las preguntas donde el estudiante tienen mayor aceptación o aplicación de los conceptos son 2 (Ciertos roedores tienen una tasa de reproducción muy alta, como se muestra en la siguiente tabla,

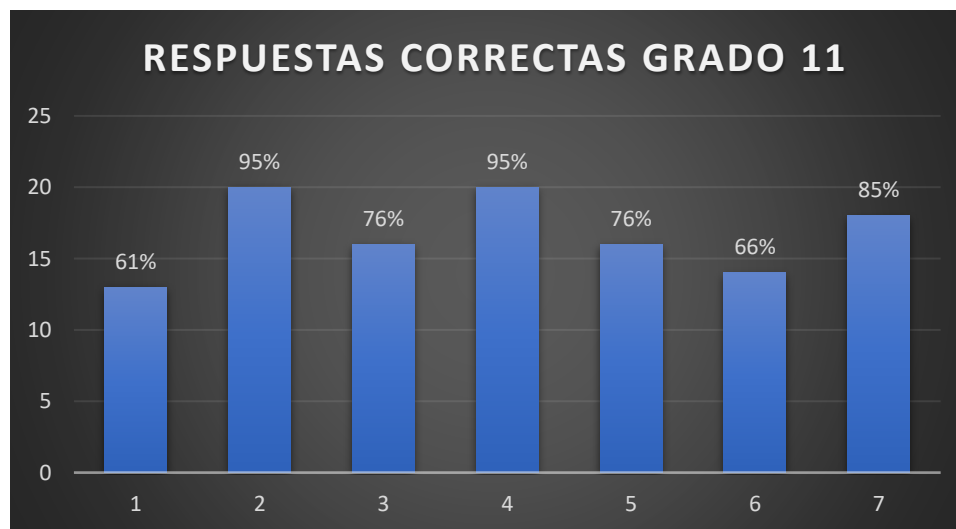
Cuántos roedores habrá para el mes 5 , 4 (cuál es el valor de x para que $C(x) = 0$: $C(0)=350.000-80$) y 7 (Si V representa el volumen de la esfera en el escalón 0, la expresión que representa el volumen de cada esfera en el n -ésimo escalón), en las preguntas en las 1 (La llanta del automóvil ha recorrido 1770,4 cm., ¿cuántos giros ha realizado) y 6 (prueba realizada con esferas de un material especial) se

debe aplicar refuerzo con el propósito de apreciar la conceptualización y su aplicación

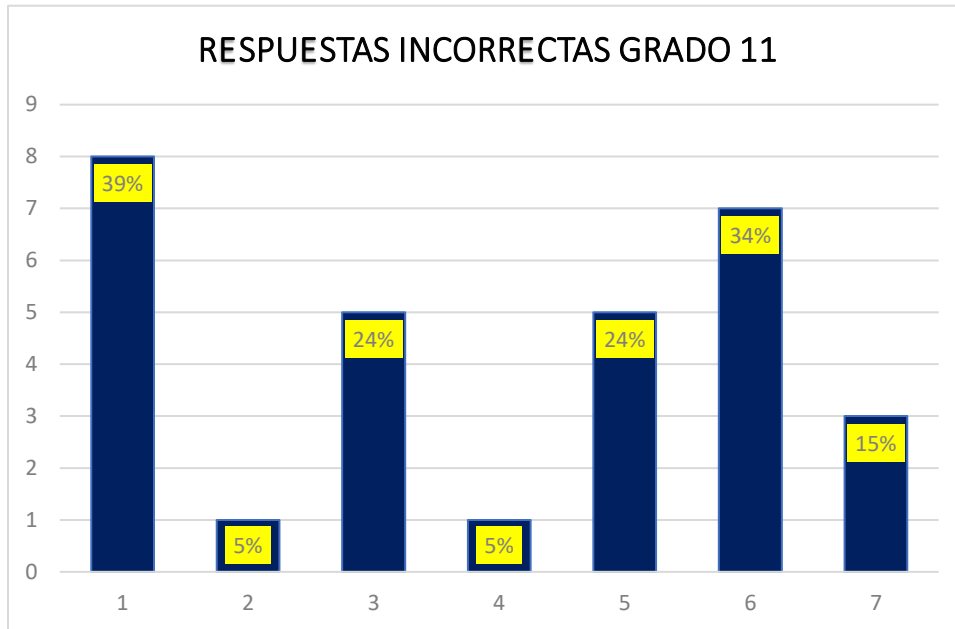


Las preguntas donde los estudiantes del grado 10, presenta mayor dificultad en la aplicación de los conceptos o se observa que el desarrollo de la competencia de solución de problema presenta dificultad, esto sucede en las preguntas 1,6 y por su nivel de dificultad por lo tanto requiere de actividades de refuerzo.

RESPUESTAS DE LA PRUEBA APLICADA GRADO 11



El grado en mención se observa que el promedio presenta dificultad en la resolución de problema en las preguntas 1, 6 donde se evidencia la poca claridad conceptual y su aplicación en la resolución de problema, dejando por hecho la aplicación del refuerzo en estos contenidos.



Se observa que las preguntas 1, 6 requieren de aplicación de refuerzos en estos temas porque los logros no se han alcanzados.

PROPUESTA DE ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS PARA EL REFUEZO EN EL AREA DE MATEMATICAS GRADOS 10 Y 11

Las estrategias pedagógicas propuestas a desarrollar en la educación inclusiva de matemática son:

1. Juego de clasificación con materiales concretos: agrupar objetos por características (color, forma, tamaño). Aplicando el Aprendizaje inductivo: parte de lo concreto hacia la abstracción.
2. Experimentos aleatorios y registro de datos: conduciendo al Aprendizaje experiencial: el estudiante vivencia la aleatoriedad y construye el concepto de probabilidad como medida de incertidumbre.
3. Construcción y comparación de modelos geométricos: Aprendizaje significativo: visualización y manipulación permiten comprender los conceptos básicos.
4. Aprendizaje basado en problemas (ABP): integrar los tres contenidos en una situación real. Aprendizaje contextualizado: fomenta pensamiento crítico, resolución de problemas y transferencia del conocimiento.

CONCLUSIONES

El refuerzo como estrategia de aprendizaje, permite al educando apropiarse de los conceptos básicos y su aplicación en cualquier contexto, donde se evidencie sus aprendizajes significativos y su proceso de aprendizaje por descubrimiento y andamiaje expuesto por Bruner para la integración de todos los conceptos. Se recomienda aplicar las estrategias expuestas en la resolución de problemas contextualizados y socializar el razonamiento lógico y los algoritmos utilizados.

El proceso del refuerzo de los Estudiantes del grado 10° específicamente en el área de matemática esta relacionada con el ritmo y estilo de aprendizaje de los educandos para ello se proponen las siguientes estrategias:

- Planeación inclusiva. Adaptar los objetivos de aprendizaje según el nivel y ritmo de cada estudiante, diseño de actividades con diferentes niveles de complejidad y apoyos visuales, y tecnológicos.
- Activación de conocimientos previos con accesibilidad. Lo que implica el uso de ejemplos cotidianos y cercano al contexto cultural, el lenguaje es claro y visual y finalmente promover la diversidad cultural.
- Exploración práctica y aprendizaje por andamiaje y específicamente mediante el aprendizaje cooperativo
- Elaboración de guías adaptativas y buenos canales de comunicación, para la formalización del concepto.
- Aplicación contextualizada en problemas reales, la evaluación debe ser flexible y diversificada, siempre con una retroalimentación.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A., & Martínez, B. (2021). Impacto de la nivelación y el refuerzo académico en el desarrollo de la autoestima en niños y niñas. GADE. REV. CIENT. VOL. 4 NÚM. 5. Edición especial (2024) ISSN: 2745-2891.

Bruner, J. (1969). Hacia una teoría de la instrucción. México, Uteha

Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. [The Feedback: a key to learning-oriented assessment]. Profesorado: revista de currículum y formación del

profesorado, 21(2), 149-170. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/31125>.

Corbin, J., y Strauss, A. (2002). Unending work and care: managing chronic illness at home.

Córdova, A., & Barrera, B. (2019). Refuerzo académico y la consolidación de aprendizaje de matemáticas en los estudiantes de básica media. *Revista boletín REDIPE 8*: 1 0 0 - 1 1 0 - noviembre 2 0 1 9 - ISSN 2 2 5 6 - 1 5 3 6.

Gaviria, J. L., Pérez, M., Ramírez, C., & Torres, A. (2012). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva*.

Leal, J. (2009). La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación. 2da. Edición. Venezuela: Azul intenso.

Oliva (2015). El desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paradigma para la investigación y la intervención. ISBN 9788490777077, págs. 19-39.

Ramírez Ávila, J. (2021). EL refuerzo escolar como estrategia para el logro de aprendizaje en resolución de problemas en estudiantes educación secundaria. *GnosisWisdom*, 1(3), 32-36. <https://doi.org/10.54556/gnosiswisdom.v1i3.20>, Vol. 1 Núm. 3 (2021): Edición Setiembre - Diciembre 2021 ISSN: 2789-4282.

Rojas-Sierra, Johana (2025). Reflexiones sobre el refuerzo escolar en jornada complementaria, en la *Revista Docencia Universitaria*.

Strauss y Corbin (2002). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales

CAPÍTULO 3

Educación Digital y Competencias del Futuro: IA, Evaluación y Tecnologías Emergentes

PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA Y APRENDIZAJE ESTADÍSTICO CON R Y EXCEL

UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS OF STATISTICAL LEARNING WITH R AND EXCEL

Claudio Aguilar Bahamonde,
Universidad de Santiago de Chile
ORCID: 0009-0008-9869-2768

Juan Pablo Catalán Cueto
Universidad Andrés Bello, Chile
ORCID: 0000-0003-4702-8839

Mario Martín Bris
Universidad de Alcalá, España
ORCID: 0000-0002-2775-0480

RESUMEN

Este estudio cuantitativo, de alcance transversal y comparativo, explora como perciben los estudiantes universitarios el uso de software estadístico en un curso de estadística aplicada de una carrera de ingeniería, y su relación con el rendimiento académico y la motivación por aprender estadística. Tradicionalmente, la asignatura se desarrolla principalmente con Excel, herramienta ampliamente utilizada para el análisis de datos, aunque limitada para análisis más complejos. En esta experiencia, dos secciones del curso fueron diferenciadas: una trabajó de forma predominante en R con menor uso de Excel, mientras que la otra mantuvo el uso habitual de Excel, otorgando libertad para el autoaprendizaje de R. Participaron 70 estudiantes que respondieron una escala de percepción adaptada de la VSSL Scale, con alta fiabilidad (α de Cronbach = 0,876). Los resultados sugieren que, en este contexto, el trabajo con R favoreció una percepción más positiva del aprendizaje, posiblemente por las oportunidades de exploración y análisis que ofrece frente a Excel. Estos hallazgos respaldan que la integración planificada de herramientas tecnológicas, junto con liderazgo docente, puede potenciar el rendimiento y aumentar la motivación hacia la estadística.

PALABRAS CLAVE

enseñanza de la estadística, software R, Excel, rendimiento académico, educación superior, percepción estudiantil positiva.

ABSTRACT

This quantitative, cross-sectional, and comparative study examines university students' perceptions of statistical software use in an applied statistics course within an engineering program, and its relationship with academic performance and motivation to learn statistics. Traditionally, the course is taught mainly using Excel, a widely used tool for data analysis but limited for more advanced analyses. In this experience, two course sections were differentiated: one worked predominantly with R, with less use of Excel, while the other maintained the traditional use of Excel, allowing students the freedom to self-learn R. Seventy students participated, responding to a perception scale adapted from the VSSL Scale, which showed high reliability (Cronbach's $\alpha = 0.876$). Results indicate that students who worked primarily with R reported more positive perceptions, and a moderate positive correlation was found between software perception and performance on an ANOVA assessment. These findings support the idea that the planned integration of technological tools, together with effective teacher leadership, can enhance performance and increase motivation towards learning statistics.

KEYWORDS

statistics education, R software, Excel, student perception, academic performance, higher education.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la estadística en educación superior enfrenta barreras persistentes, entre las que destacan la abstracción conceptual, las dificultades para vincular los contenidos con contextos prácticos y la baja motivación estudiantil (Garfield et al., 2020; Moore et al., 2017). Frente a estos desafíos, el uso de software estadístico como *R* y Excel se ha consolidado como una estrategia eficaz para promover el aprendizaje activo, favorecer la comprensión conceptual y facilitar la aplicación de métodos estadísticos a problemas reales. Investigaciones como la de McNamara (2016) evidencian que la integración planificada de herramientas tecnológicas en la enseñanza de la estadística puede transformar la experiencia de aprendizaje, mejorando tanto el rendimiento académico como la motivación hacia la disciplina. Estudios más recientes reafirman que la incorporación de recursos como *R* y Excel favorece el desarrollo de habilidades prácticas y actitudes positivas en estudiantes universitarios (Cuadrado-Gallego et al., 2023; Özgün-Koca et al., 2025).

No obstante, la efectividad de estas tecnologías depende en gran medida de su integración pedagógica. En este sentido, el liderazgo pedagógico y la gestión docente desempeñan un papel clave para garantizar un uso significativo de

herramientas como *R* y Excel en el aula. Según Martín (2021), el liderazgo pedagógico implica la capacidad del docente para crear entornos de aprendizaje innovadores, fomentar la participación activa, guiar la resolución de problemas y conectar los contenidos con las necesidades profesionales de los estudiantes. Por su parte, Martín (2020) enfatiza que la gestión pedagógica abarca la planificación, el seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes, asegurando que el uso de tecnologías educativas sea coherente con los objetivos formativos y que se promueva una retroalimentación continua. Estas perspectivas coinciden en que ambos elementos son fundamentales para potenciar la motivación académica y el desempeño estudiantil (Hallinger & Heck, 2011).

Este estudio se desarrolla en el contexto de un curso de estadística aplicada de una carrera de ingeniería en una universidad chilena, con el propósito de analizar la percepción estudiantil sobre el uso de software estadístico y su relación con el rendimiento académico, particularmente en la unidad de Análisis de la Varianza (ANOVA). Para ello, se emplea la VSSL Scale (*Value of Software to Statistics Learning*), instrumento desarrollado recientemente por Wiley (2024) que ha mostrado alta fiabilidad para medir la percepción del valor del software en el aprendizaje estadístico. Asimismo, se reconoce que la implementación efectiva de software como *R* en contextos educativos no solo favorece el dominio de procedimientos estadísticos, sino que también incrementa la motivación académica y fortalece las competencias necesarias para la aplicación de la estadística en la educación superior (Parra et al., 2023).

En este marco, la investigación busca evaluar la relación entre el liderazgo pedagógico, la gestión docente y la percepción estudiantil sobre el uso de software estadístico, así como su impacto en el rendimiento académico, con el fin de aportar evidencia empírica que oriente decisiones pedagógicas y curriculares para optimizar la enseñanza de la estadística en la educación superior. En este sentido, se indaga en qué medida estas prácticas docentes influyen en la forma en que los estudiantes perciben y aprovechan el uso de herramientas como *R* y Excel en su proceso de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo comparativo y correlacional, sustentado en el paradigma positivista, el cual busca explicar y predecir fenómenos a partir del análisis de datos observables y medibles (Hernández-Sampieri et al., 2022). Se utilizó un diseño transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal, y no experimental, debido a que no se manipularon deliberadamente las variables de estudio (Kerlinger & Lee, 2002). La población correspondió a estudiantes de un curso de estadística

aplicada de una carrera de ingeniería en una universidad chilena, trabajándose con una muestra censal de 70 estudiantes distribuidos en dos secciones: una con predominio del uso de R y otra con uso habitual de Excel, otorgando libertad para el autoaprendizaje de R. Para la recolección de datos se empleó una escala de percepción adaptada de la Value of Software to Statistics Learning Scale (VSSL Scale) desarrollada por Wiley (2024), conformada por ítems tipo Likert (1 a 5) que evalúan comprensión conceptual, comodidad, experiencia de aplicación, conveniencia, utilidad percibida e involucramiento. La fiabilidad del instrumento se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,876, considerado alto según George y Mallery (2019). El análisis de datos se efectuó con el software IBM SPSS Statistics versión 15.0, aplicando estadística descriptiva e inferencial. Para comparar percepciones entre grupos se empleó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, recomendada para muestras independientes no paramétricas y escalas ordinales (Gibbons & Chakraborti, 2011), complementada con correlaciones de Spearman para examinar la relación entre la percepción del software y el rendimiento académico.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres apartados que describen y comparan las percepciones de los estudiantes sobre el uso de software estadístico en un curso de estadística aplicada. En primer lugar, se analizan los estadísticos descriptivos y la consistencia interna de la escala utilizada para medir la percepción del software (apartado 4.1). Posteriormente, se examinan las diferencias en la distribución de respuestas entre los grupos que trabajaron principalmente con Excel y con R (apartado 4.2). Finalmente, se reporta la comparación de puntajes globales mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon-Mann-Whitney para evaluar diferencias significativas entre ambos grupos (apartado 4.3). Estos resultados permiten contrastar la hipótesis planteada y aportar evidencia sobre cómo el tipo de software influye en la experiencia y percepción del aprendizaje estadístico en educación superior.

Estadísticos descriptivos por ítem

Tabla 1

Estadísticos de confiabilidad y descriptivos de los ítems

Ítem	Media	Desviación típica	Correlación ítem-total corregida	Alfa si se elimina el ítem
COMPRESIÓN_SW	4.10	0.92	0.739	0.848

COMODIDAD_SW	4.47	0.99	0.772	0.842
EXPERIENCIA_SW	4.50	0.98	0.770	0.842
CONVENIENCIA_SW	4.00	0.95	0.568	0.869
HABILIDADES_SW	4.16	1.05	0.737	0.848
INVOLUCRAMIENTO_SW	4.16	1.10	0.730	0.848
CONFIANZA_SW	4.09	1.15	0.712	0.851

Nota. Elaboración propia a partir de los datos recopilados en junio de 2025.

El análisis de consistencia interna de la escala de percepción sobre el uso de software estadístico arrojó un **alfa de Cronbach de 0.876**, lo cual indica una **alta confiabilidad** global. Este resultado sugiere que los ítems están correlacionados de manera adecuada y que miden una misma dimensión subyacente: la percepción del software en el proceso de aprendizaje estadístico.

Al observar los ítems individualmente:

Los ítems **COMODIDAD_SW** y **EXPERIENCIA_SW** obtienen las medias más altas (4.47 y 4.50), lo que refleja que los estudiantes valoran especialmente la experiencia práctica y la familiaridad que desarrollan con la estadística mediante el software.

El ítem **CONVENIENCIA_SW** presenta la correlación ítem-total más baja (0.568) y un aumento en el alfa si se eliminara (0.869), aunque aún dentro de rangos aceptables. Esto podría indicar que, aunque es útil, no aporta tanto a la cohesión interna del constructo como los otros ítems.

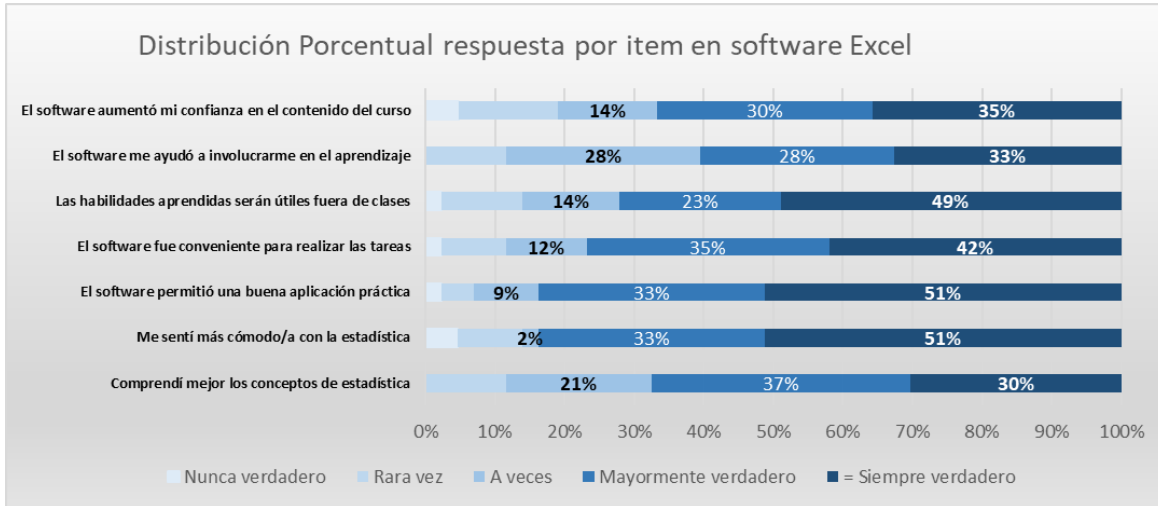
Todos los ítems tienen correlaciones ítem-total corregidas superiores a 0.56, lo que reafirma su pertinencia en la escala.

En conjunto, estos resultados respaldan el uso de esta escala como **instrumento confiable y válido** para evaluar la percepción del uso de software en el aprendizaje de estadística en contextos universitarios.

Comparación entre software R y Excel

Figura 1.

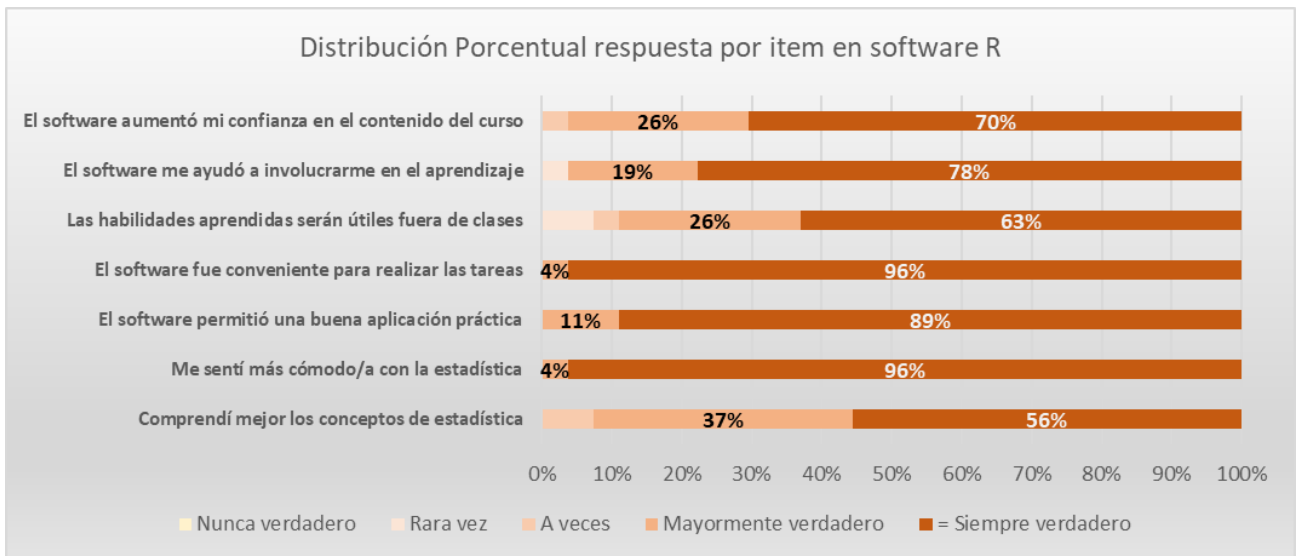
Distribución de respuestas por ítem – Grupo Excel



Fuente. Elaboración propia a partir de los datos recopilados en junio de 2025.

Figura 2.

Distribución de respuestas por ítem – Grupo R



Fuente. Elaboración propia a partir de los datos recopilados en junio de 2025.

Los gráficos muestran la distribución porcentual de las respuestas de estudiantes que utilizaron Excel y R como software estadístico, respecto a siete afirmaciones relacionadas con su experiencia de aprendizaje.

El grupo que utilizó R presenta una alta concentración en los niveles 4 y 5, especialmente en los ítems: 'Me sentí más cómodo/a con la estadística', 'El software permitió una buena aplicación práctica' y 'El software fue conveniente para realizar las tareas'. En varios de estos ítems, más del 90% del grupo se ubicó en el nivel más alto, lo que evidencia una valoración muy positiva del uso de R.

Por otro lado, el grupo que utilizó Excel también muestra una valoración positiva, pero con mayor dispersión de respuestas entre los niveles 3, 4 y 5. En ítems como 'Comprendí mejor los conceptos de estadística' y 'Me sentí más cómodo/a con la estadística', la proporción en el nivel 5 es menor en comparación al grupo R.

En general, quienes usaron R manifestaron una percepción más homogénea y positiva. Esto podría estar relacionado con el sentido de autonomía y control que proporciona este software, aunque también podría reflejar que los estudiantes más motivados optaron por un uso más intensivo de la herramienta. En contraste, quienes usaron Excel muestran percepciones más variadas, lo que sugiere una experiencia positiva pero no tan intensamente valorada.

Comparación de medias según software

Debido a la naturaleza ordinal de la escala y a la distribución no normal de las puntuaciones de percepción, se utilizó la prueba **no paramétrica de Wilcoxon-Mann-Whitney** para comparar los puntajes globales entre los estudiantes que usaron **R** y los que usaron **Excel**.

Tabla 2

Resultados de la prueba de Wilcoxon-Mann-Whitney para la comparación de percepciones según software utilizado

Grupo	N	Rango promedio	U	Z	p-valor
R	35	40.21	248.0	-2.83	0.0046
Excel	35	30.79			

Nota. Elaboración propia a partir de los datos recopilados en junio de 2025.

Además, el análisis inferencial mediante la prueba de Wilcoxon-Mann-Whitney mostró una diferencia significativa en la percepción total del uso del software (**U = 248.0, p = 0.0046**), siendo más favorable para el grupo que utilizó **R**. Este resultado respalda la hipótesis de que el tipo de software influye en la percepción del aprendizaje, y sugiere que las características de R (como la visualización avanzada y análisis reproducible) podrían mejorar la experiencia formativa.

CONCLUSIONES

Los resultados respaldan investigaciones previas que indican que el uso de software estadístico en la enseñanza universitaria favorece el aprendizaje activo, la comprensión conceptual y la confianza del estudiante. En particular, el uso de R se asocia con percepciones más positivas, probablemente por su flexibilidad, potencia analítica y capacidad para generar visualizaciones avanzadas, lo que contribuye a una experiencia de aprendizaje más interactiva y motivadora. El análisis mediante la prueba de Wilcoxon confirma que las diferencias observadas entre R y Excel no son atribuibles al azar.

Asimismo, se identificó una relación positiva entre la percepción del software y el rendimiento académico en la unidad de Análisis de la Varianza, lo que sugiere que una valoración favorable de la herramienta tecnológica podría actuar como un factor que potencia el desempeño. Estos hallazgos subrayan la importancia del liderazgo pedagógico y de una integración tecnológica planificada, capaz de guiar al estudiante no solo en el uso de la herramienta, sino también en su comprensión y aplicación en contextos reales.

Desde mi experiencia docente y en línea con Martín (2021), el liderazgo pedagógico actúa como eje articulador entre tecnología y aprendizaje significativo, orientando la selección de herramientas, motivando a los estudiantes y asegurando que las actividades con software estén alineadas con metas formativas reales. Un liderazgo efectivo fomenta la colaboración, el aprendizaje autónomo y la confianza, creando un entorno donde la tecnología no se percibe como un fin en sí mismo, sino como un medio para potenciar el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Más allá de las comparaciones entre programas, el estudio plantea la necesidad de que las instituciones de educación superior promuevan entornos de aprendizaje que combinen accesibilidad y rigor analítico. Mientras Excel puede facilitar una aproximación inicial por su familiaridad y curva de aprendizaje más corta, R ofrece un potencial mayor para desarrollar competencias estadísticas avanzadas y habilidades de análisis reproducible, alineadas con las demandas del mundo laboral y académico actual.

En términos prácticos, se recomienda que las estrategias docentes contemplen el uso combinado de ambas herramientas, aprovechando las ventajas de cada una, y que se fortalezcan instancias de capacitación y acompañamiento tanto para estudiantes como para docentes. A futuro, sería pertinente ampliar este tipo de investigaciones a distintas asignaturas y contextos universitarios, e incorporar metodologías longitudinales que permitan evaluar el impacto sostenido del uso de software estadístico en la formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Cuadrado-Gallego, J. J., García-García, J. A., & Sánchez-López, C. (2023). Implementation of R in quantitative subjects: Impact on student performance and motivation. *Education and Information Technologies*, 28(7), 8971–8992. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11866-w>
- Garfield, J., delMas, R., & Zieffler, A. (2020). Developing statistical thinking: Teaching and assessment strategies. *Journal of Statistics Education*, 28(2), 111–122. <https://doi.org/10.1080/10691898.2020.1730735>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Gibbons, J. D., & Chakraborti, S. (2011). *Nonparametric statistical inference* (5th ed.). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/b10905>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C., & Mendoza, L. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Foundations of behavioral research* (4th ed.). Wadsworth/Thomson Learning.
- McNamara, A. (2016). *Recommendations for teaching data science*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1610.00984>
- Martín Bris, M. (2020). *Liderazgo pedagógico y gestión en educación*. Editorial Académica Española.
- Martín Bris, M. (2021). Liderazgo pedagógico: Un enfoque para la mejora de la enseñanza universitaria. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 9(2), 45–57. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v9.2803>
- Moore, D. S., McCabe, G. P., & Craig, B. A. (2017). *Introduction to the practice of statistics* (9th ed.). W. H. Freeman.

- Özgün-Koca, S. A., Lane, C., Stoehr, K. J., & Ko, Y. (2025). Designing technology-based lessons to promote ambitious and equitable statistics learning. *Teaching Statistics*, 47(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/test.12356>
- Parra, M., González, R., & Villarroel, C. (2023). Integrating R in higher education statistics courses: Effects on learning outcomes and attitudes. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 54(8), 1251–1268. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2022.2079876>
- Wiley, E. (2024). The VSSL scale: A brief instructor tool for assessing students' perceived value of software to learning statistics. *Teaching Statistics*, 46(3), 102–109. <https://doi.org/10.1111/test.12374>

**ANÁLISIS PROSPECTIVO DE FUTUREHOUSE COMO
PROPUESTA DE MEDIACIÓN TECNOLÓGICA DE LA IA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PROSPECTIVE ANALYSIS OF FUTUREHOUSE AS A PROPOSAL
FOR AI-MEDIATED TECHNOLOGY TO FOSTER RESEARCH
COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION**

Rubén Edel-Navarro

Universidad Veracruzana, México
<https://orcid.org/0000-0002-7066-4369>

Agustín Lagunes-Domínguez

Universidad Veracruzana, México
<https://orcid.org/0000-0002-8101-154X>

Patricia Lagunes-Domínguez

Universidad Veracruzana México
<https://orcid.org/0000-0002-0547-688X>

RESUMEN

Actualmente se han redefinido las competencias para la producción de conocimiento científico, hoy se requieren nuevos modelos de alfabetización científica para entornos digitales, aunado a ello, existe un elevado desarrollo de plataformas que utilizan la Inteligencia Artificial (IA), analítica de datos y herramientas colaborativas que buscan acelerar los procesos de investigación, una que emergió recientemente, apenas en septiembre de 2023, es la plataforma *FutureHouse*® que brinda una solución tecnológica integral, sin embargo, es una herramienta poco conocida, por lo que es necesario realizar un análisis prospectivo que permita examinar el potencial de esta como ecosistema de mediación tecnológica para la investigación universitaria e identificar cómo impacta en las competencias investigativas en la educación superior. Para lograrlo, se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos como *Scopus*, *ScienceDirect*, *Spinger*, *EBSCOHOST* y *RedAlyc*, se usó una herramienta de IA que fue *Perplexity* y se consultó su página oficial para conocer cómo trabaja la plataforma, cuáles son las ventajas y desventajas de su uso. Se encontró que *FutureHouse*® trabaja con una

suite de cuatro agentes de IA, que son *Crow*, que realiza búsqueda de literatura académica concisa y extrae información de millones de artículos científico; *Falcon*, que realiza búsquedas exhaustivas y tiene acceso a bases de datos especializadas; *Owl*, que identifica qué se ha hecho antes evitando investigaciones redundantes y, *Phoenix*, que automatiza la parte experimental de la investigación química. Algunas ventajas para los universitarios que la usan son que fomenta el pensamiento crítico, desarrolla habilidades analíticas, promueve la innovación, el trabajo en equipo y la adaptabilidad al cambio, mejora la comunicación científica y la ética en la investigación; sin embargo, se han identificado desventajas, entre las que destacan: inconsistencias en los resultados de búsqueda, mala calidad en los artículos identificados, está en inglés, se enfoca sólo en literatura científica en inglés, es compleja para los universitarios, requiere de una buena conexión, los costos de las funciones avanzadas y la dependencia que pueden desarrollar los universitarios. El análisis prospectivo revela que esta plataforma promete revolucionar el descubrimiento científico a través de la optimización de los procesos investigativos, pero es importante usarla con prudencia, bajo la supervisión humana, superar desafíos críticos de equidad y establecer marcos regulatorios para garantizar que la automatización no comprometa la calidad formativa de los investigadores.

PALABRAS CLAVE

Competencias investigativas, Educación Superior, *FutureHouse*, IA, mediación tecnológica.

RESUMO

Atualmente, as competências para a produção de conhecimento científico foram redefinidas, hoje novos modelos de alfabetização científica são necessários para ambientes digitais, além disso, há um alto desenvolvimento de plataformas que usam Inteligência Artificial (IA), análise de dados e ferramentas colaborativas que buscam acelerar processos de pesquisa, uma que surgiu recentemente, apenas em setembro de 2023, é a plataforma *FutureHouse*® que fornece uma solução tecnológica abrangente, no entanto, é uma ferramenta pouco conhecida, por isso é necessário realizar uma análise prospectiva que permita examinar seu potencial como um ecossistema de mediação tecnológica para pesquisa universitária e identificar como ela impacta as competências de pesquisa no ensino superior. Para isso, foi realizada uma busca em diferentes bases de dados como *Scopus*, *ScienceDirect*, *Spinger*, *EBSCOHOST* e *RedAlyc*, uma ferramenta de IA que foi *Perplexity* foi usada e seu site oficial foi consultado para saber como a plataforma funciona, quais são as vantagens e desvantagens de seu uso. Descobriu-se que a *FutureHouse*® funciona com um conjunto de quatro agentes de IA: *Crow*, que realiza buscas concisas de literatura acadêmica e extrai informações de milhões de

artigos científicos; *Falcon*, que realiza buscas exaustivas e tem acesso a bancos de dados especializados; *Owl*, que identifica o que foi feito antes, evitando pesquisas redundantes; e *Phoenix*, que automatiza a parte experimental da pesquisa química. Algumas vantagens para estudantes universitários que o utilizam são que ele incentiva o pensamento crítico, desenvolve habilidades analíticas, promove a inovação, o trabalho em equipe e a adaptabilidade à mudança, melhora a comunicação científica e aprimora a ética em pesquisa. No entanto, desvantagens foram identificadas, incluindo: inconsistências nos resultados da pesquisa, baixa qualidade dos artigos identificados, é em inglês, concentra-se apenas na literatura científica em inglês, é complexo para estudantes universitários, requer uma boa conexão de internet, os custos de funções avançadas e a dependência que os estudantes universitários podem desenvolver. A análise prospectiva revela que esta plataforma promete revolucionar a descoberta científica ao agilizar os processos de pesquisa, mas é importante usá-la com prudência, sob supervisão humana, superar desafios críticos de equidade e estabelecer marcos regulatórios para garantir que a automação não comprometa a qualidade do treinamento em pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE:

Competências de investigação, Ensino Superior, FutureHouse, IA, mediação tecnológica.

INTRODUCCIÓN

La integración de tecnologías emergentes ha reconfigurado sustancialmente las competencias investigativas. En este contexto, *FutureHouse*® representa lo que Luckin, (2018) denomina "andamiaje inteligente para la investigación" (p.92), combinando inteligencia artificial, analítica de datos y herramientas colaborativas. Sin embargo, como advierte Castells (2012), "la tecnología es un medio, no un fin para la democratización del conocimiento" (p. 205), lo que plantea interrogantes sobre su impacto en la formación integral de investigadores.

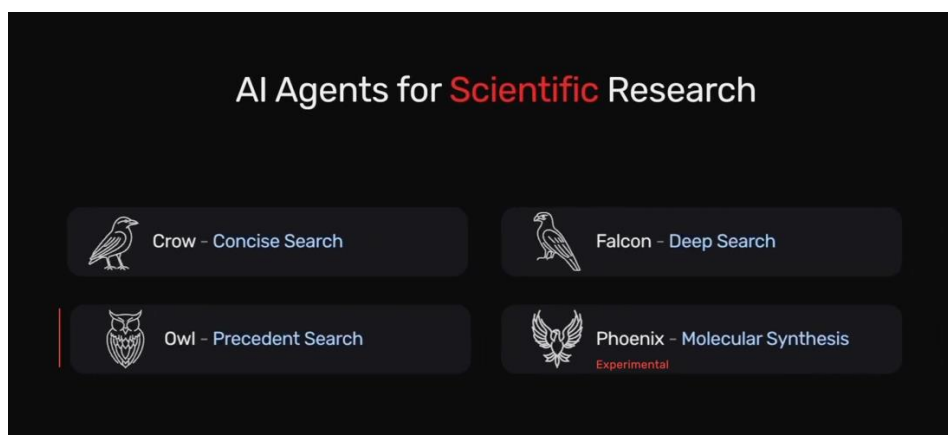
Las competencias investigativas contemporáneas exigen gestionar información en repositorios digitales y emplear herramientas de IA, lo que según Borgman et al., (2018) requiere "nuevos modelos de alfabetización científica en entornos digitales" (p.112). *FutureHouse*® aborda estos desafíos mediante revisiones sistemáticas automatizadas, aunque como señala O'Neil (2016), existe el riesgo de que "los algoritmos reproduzcan los sesgos de sus creadores" (p.78), particularmente en *datasets* de entrenamiento.

Figura 1

FutureHouse Plataforma

Fuente: Access agents and models to accelerate the pace of scientific Discovery.

<https://platform.futurehouse.org/login>



Los entornos virtuales de experimentación que ofrece la plataforma podrían reducir lo que Swan (2015) identifica como "barreras de acceso a infraestructura investigativa" (p. 45), especialmente para instituciones con menos recursos. No obstante, Zuboff (2019) advierte sobre el peligro de "mercantilización del conocimiento" (p.203) en modelos basados en suscripciones premium.

La acelerada digitalización de la investigación universitaria, documentada exhaustivamente por el Banco Mundial (2022), ha redefinido las competencias esenciales para la producción de conocimiento científico. En este contexto, *FutureHouse*® emerge como una solución tecnológica integral que encapsula lo que Luckin (2018) denomina "ecosistemas de aprendizaje aumentado", combinando inteligencia artificial, analítica de datos avanzada y colaboración transnacional.

Sin embargo, como advierte el reciente informe de la UNESCO (2023), el entusiasmo por estas innovaciones no debe oscurecer los riesgos de dependencia tecnológica que afectan particularmente a instituciones del Sur Global. Este estudio amplía el debate actual incorporando análisis comparativos de marcos regulatorios de la Unión Europea, estándares éticos de la OCDE y datos empíricos sobre brechas de infraestructura en América Latina y África Subsahariana.

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

Las exigencias contemporáneas de formación investigativa, según el Marco de Competencias Digitales Docentes de la UNESCO (2018), han evolucionado hacia el dominio de herramientas de minería de datos, algoritmos de *machine learning* y entornos colaborativos virtuales.

FutureHouse® responde a esta demanda mediante módulos especializados que automatizan revisiones sistemáticas y facilitan experimentación remota, tecnologías que el Banco Mundial (2022) identifica como palancas clave para reducir costos investigativos en países en desarrollo. No obstante, la creciente adopción de estas plataformas plantea interrogantes éticos fundamentales.

Como demuestran los estudios de O'Neil (2016) en colaboración con el *MIT Media Lab*, los sistemas algorítmicos de apoyo a la investigación frecuentemente replican sesgos epistemológicos del Norte Global, problema que exige mecanismos de auditoría como los propuestos en el reciente marco ético de la Comisión Europea (2022) para inteligencia artificial educativa.

La tensión entre innovación y equidad se manifiesta con particular crudeza en los datos del Observatorio UNESCO (2023) de Educación Superior, que revelan que mientras el 78% de las universidades europeas cuentan con infraestructura para implementar soluciones como *FutureHouse*®, en África Subsahariana esta cifra no supera el 12%.

La anterior disparidad amenaza con ampliar lo que Castells (2012) denominó brechas cognitivas globales, particularmente cuando, como advierte Zuboff (2019), las plataformas tecnológicas convergen hacia modelos de suscripción que excluyen a instituciones con menores recursos. Frente a este escenario, los acuerdos de ciencia abierta promovidos por la UNESCO (2021) y la RedCLARA (2022) en Latinoamérica emergen como alternativas promisorias para democratizar el acceso.

DISEÑO METODOLÓGICO

Se realizó una búsqueda en *Scopus*, *ScienceDirect*, *Spinger*, *EBSCOHOST* y *RedAlyc* y no se encontraron artículos sobre la plataforma *FutureHouse*®, lo anterior es debido a que es una plataforma nueva, apenas se presentó en septiembre de 2023 y tiene por objetivo acelerar los descubrimientos científicos mediante agentes de inteligencia artificial.

Por lo anterior se decidió trabajar con *Perplexity*® y preguntarle sobre la plataforma *FutureHouse*®, así como en sitios *web* de IA y en la propia plataforma *FutureHouse*®.

PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

FutureHouse® es una plataforma que trabaja con una suite de agentes de inteligencia artificial, las cuales ayudan a acelerar la investigación científica automatizando los procesos para la investigación.

Los principales agentes que utiliza *FutureHouse*® son cuatro, *Crow*, *Falcon*, *Owl* y *Phoenix*, a continuación, una breve explicación de cada uno.

Crow. Realiza búsqueda de literatura académica y provee respuestas concisas y fundamentadas, siendo ideal para consultas generales y uso vía API. Extrae información relevante de millones de artículos científicos en segundos, ayudando a identificar qué ya se ha descubierto en un tema determinado (Riley, 2025).

Falcon. Automatiza revisiones de literatura en profundidad, sintetizando grandes volúmenes de publicaciones e información científica. También tiene acceso a bases de datos especializadas como OpenTargets, por lo que sugiere hipótesis y propone próximos pasos de investigación basados en grandes conjuntos de datos (Riley, 2025).

Owl. Responde a la pregunta “¿Se ha hecho X antes?” Ayuda a los científicos a evitar investigaciones redundantes verificando si un experimento, hipótesis o método ya ha sido explorado previamente, optimizando así su esfuerzo en nuevos proyectos (Riley, 2025).

Phoenix. Soporta la planificación de experimentos en química mediante capacidades especializadas para el diseño de moléculas, generación de candidatos a fármacos, y evaluación de estructuras químicas. Automatiza la parte experimental y de síntesis dentro de la investigación química (Riley, 2025).

En las siguientes líneas se presentan las 10 principales ventajas de *FutureHouse*®.

Ventajas de utilizar la plataforma FutureHouse®

Para conocer un poco más la plataforma *FutureHouse*® es importante conocer sus ventajas (Perplexity, 2025a) y desventajas (Perplexity, 2025b), por lo cual iniciaremos con las primeras.

La primera ventaja es el *fomento del pensamiento crítico*, la herramienta propone actividades y retos que requieren que los universitarios analicen la información, cuestionen ciertos supuestos, y argumenten sus conclusiones, de esta manera se fomenta el pensamiento crítico (Briones-Mera et al., 2024).

La segunda es el *desarrollo de habilidades analíticas*, esto lo logra mediante el uso de plataformas interactivas y simuladores, así que los universitarios practican la recolección, organización y análisis de datos, aplicando métodos científicos en entornos controlados (Castro-Rodríguez, 2020).

La tercera, *promoción de la innovación*, esto se refiere a que la plataforma integra herramientas y espacios colaborativos donde los universitarios pueden experimentar nuevas ideas, soluciones a problemas reales, impulsando la creatividad (Briones-Mera et al., 2024).

La cuarta, *trabajo en equipo*, mediante entornos virtuales la plataforma propicia que los universitarios trabajen en proyectos conjuntos, utilizando diversos medios de comunicación y documentos compartidos para coordinarse, trabajar y, sobre todo, compartir sus conocimientos (Castro-Rodríguez, 2020).

La quinta, *mejora de la comunicación científica*, como ya se mencionó, mediante los foros, los blogs, a través de videos o cualquier otro medio, los universitarios comunican y retroalimentan sus hallazgos, mejorando su capacidad oral y escrita para hacer investigación (Briones-Mera et al., 2024).

Sexta, *ética en investigación*, la plataforma incluye actividades y módulos sobre integridad académica, manejo responsable de la información y respeto por la propiedad intelectual, promoviendo la ética en la investigación.

Séptima, *adaptabilidad al cambio*, debido a que la plataforma incorpora tecnologías emergentes, los universitarios deben adaptarse constantemente a nuevas herramientas y a nuevas formas de resolver los problemas (Briones-Mera et al., 2024).

Octava, *acceso a recursos tecnológicos*, es un hecho que, al utilizar esta plataforma, los universitarios tienen acceso a un sin fin de herramientas, estas les facilitan la búsqueda, gestión y análisis de la información, para sus proyectos de investigación (George-Reyes y Salado-Rodríguez, 2019).

Novena, desarrollo de la autonomía, con la plataforma los universitarios aprenden a gestionar sus proyectos, planificar actividades, establecer metas, ya que

cuentan con recursos, herramientas, asesorías virtuales y de esta manera mejoran su independencia investigativa (Castro-Rodríguez, 2020).

La décima ventaja es la *vinculación con la realidad virtual*, una de las grandes ventajas de la plataforma es que vincula a los universitarios con empresas y expertos, mediante casos reales, prácticas, asesorías, y sobre todo, proyectos aplicados, permitiendo que los universitarios apliquen sus conocimientos en contextos empresariales reales (Vera-Pirela y Galvis-Núñez, 2022).

A continuación, se mostrarán las desventajas de utilizar la plataforma *FutureHouse*[®], de esta manera se podrá hacer un comparativo entre sus ventajas y desventajas.

Desventajas de utilizar la plataforma FutureHouse[®]

Inconsistencia en resultados de búsqueda. Algunas herramientas de la plataforma tienen un filtrado y clasificación inconsistente de las fuentes, lo que reduce la confiabilidad, sobre todo si se trata de revisiones sistemáticas (Sebők y Kiss, 2025).

Calidad de las fuentes. En la búsqueda de fuentes la plataforma puede incluir artículos de mala calidad, tesis no publicadas o fuentes mal clasificadas, por lo que nuevamente se reduce la confiabilidad de las fuentes (Sebők y Kiss, 2025).

Limitaciones del Idioma. La plataforma se encuentra en inglés y está enfocada a la literatura científica en inglés, lo que cual puede ser un problema para quienes no dominan el idioma y además, queda fuera la literatura en español y otros idiomas (Anthropic, 2025).

Curva de aprendizaje tecnológica. La plataforma es grande, incluye múltiples agentes y herramientas avanzadas que pueden ser complejas para los universitarios que no están acostumbrados (Dataconomy, 2025).

Dependencia a la conexión. La plataforma requiere de una conexión continua, estable y rápida, debido a que se debe conectar a una cantidad enorme de bases de datos, lo anterior contribuye a la brecha digital de los universitarios (FutureHouse, 2025).

Costos de acceso. La plataforma tiene algunas funciones gratuitas pero las más avanzadas son de costo, por lo cual puede dificultar el uso de los universitarios y de instituciones pequeñas (FutureHouse, 2025).

Riesgo automatización excesiva. Los universitarios pueden depender demasiado de la plataforma, reduciendo el desarrollo de sus habilidades investigativas y el pensamiento crítico (Dataconomy, 2025).

Limitaciones en la validación experimental. La plataforma puede simular la validación experimental pero no lo puede hacer de forma real, esto es, la parte experimental dependerá de los universitarios, y posterior a ello deberá alimentar a la plataforma con los resultados (Dataconomy, 2025).

Privacidad y seguridad. Como toda plataforma que trabaja en línea corre el riesgo la información personal, los datos confidenciales y los proyectos de investigación (FutureHouse, 2023).

Actualización de los agentes. Algunas herramientas de la plataforma son experimentales, por lo cual pueden tener errores o no ser tan precisas, por lo que pueden generar desconfianza (FutureHouse, 2025).

CONCLUSIONES

FutureHouse® va a revolucionar el descubrimiento científico a través de sus cuatro agentes de IA superinteligentes que están diseñados para resolver problemas reales en la investigación, al compararlos con otros sistemas, estos agentes han demostrado mayor precisión y exactitud; su visión es convertirla en un colaborador para los científicos, brindar una nueva infraestructura para el descubrimiento y multiplicar su impacto (Tardif, 2025).

Estos agentes son considerados catalizadores de un cambio fundamental en la forma de descubrir, aprender e innovar; una investigación se puede hacer en menor tiempo, el conocimiento es más accesible, las preguntas que parecían difíciles de abordar se vuelven factibles; sin embargo, estas herramientas se deben usar con prudencia, debe existir supervisión humana, garantizar que el acceso se mantenga abierto y equitativo, y trabajar en las cuestiones éticas (Lozovsky, 2025).

Mientras la plataforma podría optimizar los procesos investigativos mediante inteligencia artificial (Borgman et al., 2018), su implementación enfrenta desafíos críticos de equidad identificados en el informe UNESCO (2023) sobre brechas tecnológicas en Iberoamérica.

Es urgente adoptar marcos regulatorios como los propuestos por la Comisión Europea (2022) para garantizar que la automatización no comprometa la calidad formativa de los investigadores.

REFERENCIAS

- Anthropic. (2025). *FutureHouse powers scientific discovery agents with Claude*.
- Banco Mundial. (2022). *EdTech in higher education: Adoption gaps and infrastructure challenges in Latin America and Sub-Saharan Africa*.
- Borgman, C. L., Wofford, M. F., & Darch, P. T. (2018). *Fostering learning in the networked world: The cyberlearning opportunity and challenge*. MIT Press.
- Briones-Mera, Á. R., Meza-Alcivar, E. G., Fritz-Nahin, S. A. D., & Macias-Martinez, D. A. (2024). Innovation and research competencies in public public universities. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(106), 776–792. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.106.20>
- Castells, M. (2012). *La sociedad red: Una visión global*. Alianza Editorial.
- Castro-Rodríguez, Y. (2020). Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de las Ciencias de la Salud. Sistematización de experiencias. *Duazary*, 17(4), 65–80. <https://doi.org/10.21676/2389783x.3602>
- Comisión Europea. (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators. *Publications Office of the EU*.
- Dataconomy. (2025). *This AI lab wants to automate scientific discovery*.
- FutureHouse. (2023). *Terms & Conditions*.
- FutureHouse. (2025). *FutureHouse Platform: Superintelligent AI Agents for Scientific Discovery*.
- George-Reyes, C. E., & Salado-Rodríguez, L. I. (2019). Competencias investigativas con el uso de las TIC en estudiantes de doctorado. *Apertura*, 11(1), 40–55. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n1.1387>
- Lozovzky, D. (2025). How AI Agents for Scientific Research Are Revolutionizing Discovery: Future House's Game-Changing Platform. Medium. <https://medium.com/%40daniel.lozovsky/how-ai-agents-for-scientific-research-are-revolutionizing-discovery-future-houses-game-changing-28fe57892697>
- Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Press.
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown.
- Perplexity. (2025a). *10 principales ventajas de FutureHouse para desarrollar la competencia investigativa de los estudiantes universitarios*.
- Perplexity. (2025b). *Principales 10 desventajas de la plataforma FutureHouse*.
- RedCLARA. (2022). *El Ecosistema Digital de Ciencia Abierta de América Latina y el Caribe*.

- Riley, D. (2025). *FutureHouse Platform brings super-intelligent AI research tools to scientists via web and API.*
- Sebők, M., & Kiss, R. (2025). *Comparing the FutureHouse Platform's Falcon Agent and OpenAI's o3 for Literature Search on Machine Coding for the Comparative Agendas Project.* <https://promptrevolution.poltextlab.com/comparing-the-futurehouse-platforms-falcon-agent-and-openai-o3-for-literature-search-on-machine-coding-for-the-comparative-agendas-project/>
- Swan, M. (2015). *Blockchain: Blueprint for a new economy.* O'Reilly.
- Tardif, A. (2025). FutureHouse presenta agentes de IA superinteligentes para revolucionar el descubrimiento científico. Unite.AI. https://www.unite.ai/es/Futurehouse-presenta-agentes-de-inteligencia-artificial-superinteligentes-para-revolucionar-el-descubrimiento-cient%C3%ADfico./?utm_source=chatgpt.com
- UNESCO. (2018). *Marco de competencias de los docentes en TIC.*
- UNESCO. (2021). *UNESCO Recommendation on Open Science.*
- UNESCO. (2023). *Educación y tecnologías digitales.*
- Vera-Pirela, C. A., & Galvis-Núñez, C. C. (2022). Competencias investigativas en los estudiantes de Administración de Empresas, universidades públicas. In *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro* (Vol. 17, Issue 17, pp. 25–34). <https://doi.org/10.22463/24221783.3797>
- Zuboff, S. (2019). The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power. *PublicAffairs.*

INTELIGENCIA ARTIFICIAL: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA NORMATIVA PARA GUIAR SU USO EN POSGRADO

ARTIFICIAL INTELLIGENCE: DESIGNING AND IMPLEMENTING GUIDELINES FOR ITS USE IN GRADUATE EDUCATION

Melanie Elizabeth Montes Silva
CETYS Universidad
<http://orcid.org/0000-0002-0499-0537>

José Luis Bonilla Esquivel
CETYS Universidad
<https://orcid.org/0000-0003-1944-857X>

RESUMEN

Con el auge del ChatGPT en 2023 y el uso cada vez más generalizado de la inteligencia artificial en todos los ámbitos cotidianos, y en el ámbito educativo en particular, surge la necesidad de normar su uso y formar a estudiantes y profesores para que usen estas herramientas con sentido crítico e integridad académica, así como que desarrollen alfabetización digital para la inteligencia artificial. Este documento presenta una normativa dirigida a estudiantes de posgrado en educación de una universidad privada, así como la forma en la que se ha difundido. El proceso de elaboración fue un reto por la diversidad de posibilidades de uso y por la necesidad de que el documento fuera breve y didáctico. La difusión ha sido paulatina y ha resultado retador para los estudiantes, pues algunos no están familiarizados con las bases necesarias para la elaboración de textos académicos, especialmente la elaboración de citas y referencias. No obstante, la recepción de la normativa ha sido positiva entre estudiantes, profesores y en la institución. Se sigue trabajando en la difusión y la formación explícita, también se planea mantener actualizado el documento para que tenga vigencia a la luz de nuevas tecnologías digitales.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial; Alfabetización digital; Integridad académica; Posgrado.

ABSTRACT

With the rise of ChatGPT in 2023 and the increasingly widespread use of artificial intelligence in all areas of daily life, particularly in education, a need has emerged to regulate its use and train students and faculty to engage with these tools critically and with academic integrity, while also developing digital literacy in the context of artificial intelligence. This document presents a set of guidelines designed for graduate students in education at a private university, along with the strategies implemented for their dissemination. The drafting process posed challenges due to the wide range of potential applications and a need to keep the document concise and instructional. Dissemination has been gradual and has proven challenging for some students, as not all are familiar with the foundational skills required for producing academic texts, particularly in the preparation of citations and references. Nevertheless, the guidelines have been positively received by students, faculty, and the institution. Current efforts focus on dissemination and explicit training, with plans to maintain the document's relevance by updating it in response to emerging digital technologies.

KEYWORDS

Artificial intelligence; Digital literacy; Academic integrity; Graduate education.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) puede ser entendida como “los sistemas que manifiestan un comportamiento inteligente, pues son capaces de analizar su entorno y pasar a la acción –con cierto grado de autonomía– con el fin de alcanzar objetivos específicos” (Comisión Europea, 2018, p. 1). Esta tecnología no es nueva, pero en los últimos años ha tenido cada vez más usos en muchos ámbitos de la vida cotidiana, como las finanzas, industria, comercio, salud y, por supuesto, la educación. En este sector se vislumbra que la IA ofrece

el potencial necesario para abordar algunos de los desafíos mayores de la educación actual, innovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje y acelerar el progreso para la consecución del ODS 4. Sin embargo, los rápidos desarrollos tecnológicos conllevan inevitablemente múltiples riesgos y desafíos. (UNESCO, s. f., párr. 1)

Los retos pueden ser mayores cuando se trata de IA generativa, es decir, de las herramientas que tienen “capacidad para generar contenido (texto, imágenes, vídeos, audios, etc.) a partir de una petición, expresada habitualmente en un texto escrito en lenguaje natural, aunque en la actualidad ya hay aplicaciones que aceptan entradas multimodales” (García Peñalvo et al., 2024, p. 13). Entre estos

desafíos de la IA en ámbito educativo se encuentran interrogantes sobre el papel de los educadores, cómo se llevará a cabo la evaluación en un contexto donde la IA puede realizar tareas antes consideradas inviolables, cómo se regulará la tecnología para que se alinee a los objetivos pedagógicos, cómo se preparará a los estudiantes para interactuar con la IA y cómo preservaremos nuestros sistemas de conocimiento (Giannini, 2023). Para atender estos retos la UNESCO (2024) propone marcos de competencia para docentes y estudiantes, que contemplan un enfoque centrado en el humano, el fomento del uso ético y responsable de esta tecnología, y el que se forme a los agentes involucrados para que adquieran habilidades y conocimientos necesarios para usar la IA a lo largo de la vida con un enfoque crítico y creativo. Esta formación intencionada y explícita posibilitará que tanto estudiantes como docentes desarrollen alfabetización digital en IA, lo que implica desarrollar la comprensión técnica, habilidades para la implementación, evaluación crítica y aspectos éticos. [Algo] esencial porque facilita la creación de contenidos, permite obtener respuestas específicas, fomenta el pensamiento crítico y establece pautas para el uso ético de la IA generativa, además de contribuir a mejorar la experiencia de aprendizaje. (Barrios Sánchez & Carazas Durand, 2025, p. 8)

Como puede verse, el tema de la IA en el ámbito educativo es complejo y aún se siguen desarrollando normas y políticas en contextos internacionales. Estas preocupaciones ya han llegado a las instituciones educativas y se ha trabajado con enfoques diversos, desde punitivos y persecutorios, hasta formativos. Este trabajo busca compartir la experiencia de una estrategia formativa sobre el uso de la IA en el contexto educativo. Se trata de una normativa que tiene el objetivo de formar a estudiantes y docentes para que usen estas herramientas con integridad académica y pensamiento crítico; así como de actividades de formación intencionada para que desarrollen alfabetización digital en IA.

LA NECESIDAD DE NORMAR Y FORMAR

Este proyecto tuvo lugar en una institución privada de educación superior ubicada en el noroeste de México. Específicamente en los programas de posgrado en Educación, cuyos estudiantes son profesionistas de diversas áreas disciplinares

En 2023 se da el mayor auge del ChatGPT, lo que toma a la institución por sorpresa. Inicialmente es por interés personal que algunos académicos se interesaron por explorar el recurso. Posteriormente, la institución comenzó a ofrecer formación para profesores, especialmente relacionada con aspectos básicos de qué es la IA generativa, cómo hacer peticiones efectivas y qué usos cotidianos se le podía dar. Enseguida se identificó que algunos estudiantes la estaban usando y no

precisamente con integridad académica. Institucionalmente había discusiones e intentos por regular su uso, especialmente desde una perspectiva punitiva: cómo detectar su uso y cómo penalizarlo. Los responsables del área de posgrado en educación consideraron que este enfoque no era adecuado y optaron por adoptar una perspectiva más formativa.

En la primera materia de la maestría en educación se comenzó por enseñar cómo citar el uso de la IA según las normas publicadas por la Asociación Americana de Psicología ([APA] McAdoo, 2023) y por realizar algunos ejercicios para sensibilizar a los estudiantes sobre el potencial de la herramienta e importancia de usarla con integridad académica. Esto fomentó su uso entre los estudiantes y aumentó el interés de los docentes por conocer más esta herramienta. Para este momento, la institución ya comenzaba a ofrecer formación para docentes sobre aspectos pedagógicos, así que fue posible formar a los docentes interesados. No obstante, surgieron problemas ante la falta de uso con sentido crítico, por ejemplo, se usaba IA generativa como fuente de información para realizar trabajos académicos y hubo docentes que lo sancionaban por no ser una fuente especializada, aunque estuviera correctamente citado. Este tipo de incidentes despertaron el interés por formar a estudiantes y docentes para que supieran cuándo era conveniente usar IA, para qué tipo de funciones y cómo debían declarar su uso.

PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA NORMATIVA

Como primer paso, los responsables de los programas de posgrado revisaron normativas elaboradas en otras instituciones, nacionales e internacionales, así como marcos de competencias. Con esta base se esbozó una primera propuesta, que buscaba ser breve, didáctica y clara. No obstante, resultó especialmente complicado seguir la normativa del estilo APA, pues los ejemplos eran para citar ChatGPT, pero no quedaba claro cómo referir herramientas que no tuvieran un nombre de desarrollador ni cómo declarar el uso de una herramienta que no hubiera sido citarla textualmente. Por este motivo, se consultó a un profesional especializado en gestión de la información y se elaboró una segunda versión de la propuesta. Finalmente, se presentó el documento ante una especialista en educación digital y con su retroalimentación se concretó la propuesta. Como se ve, la versión final fue elaborada de manera colegiada y con un enfoque multidisciplinar.

CARACTERÍSTICAS DE LA NORMATIVA

El documento final tiene cinco páginas de contenido, con explicaciones y ejemplos. Incluye los aspectos en los que está permitido usar la IA, que son los siguientes:

- Apoyo en el proceso de redacción de trabajos académicos, como desarrollar esquemas, hacer una lluvia de ideas o evaluar algún aspecto del documento.
- Localizar y generar información, como fuentes académicas para hacer revisiones de literatura, material didáctico o la base de instrumentos de evaluación.
- Generar formatos nuevos, con información propia, como imágenes, presentaciones u organizadores gráficos.

Se especifica que, en cualquiera de estos usos, es necesario analizar críticamente la información generada con IA, tomar decisiones sobre la información generada y declarar explícitamente qué herramienta de IA se utilizó y con qué propósito. Puede ocurrir, sobre todo, que se use como herramienta de apoyo para agilizar algún proceso, en cuyo caso se debe señalar el nombre y el URL de la herramienta directamente en el texto. En menor medida y cuando se hace con propósitos específicos, por ejemplo, por ser parte de las instrucciones de alguna actividad encomendada, es posible citar textualmente la información generada con IA. En este caso, se debe incluir:

1. En el cuerpo del documento, la cita con el formato establecido en el manual de estilo de la APA.
2. En la lista de referencias, incluir la fuente concreta, con todos los detalles especificados en el mismo manual.
3. Al final del documento, presentar en un apéndice en el que se incluya el *prompt* o solicitud que se proporcionó al chatbot y la transcripción del texto generado completo, del que se haya tomado la cita.

Con esta perspectiva, queda de manifiesto en el documento que el autor es responsable último de la información que se incluye en un trabajo académico y se reconoce la utilización de herramientas de apoyo.

Adicionalmente, en la normativa se incluye una lista de usos no adecuados de la IA en el contexto de la formación académica:

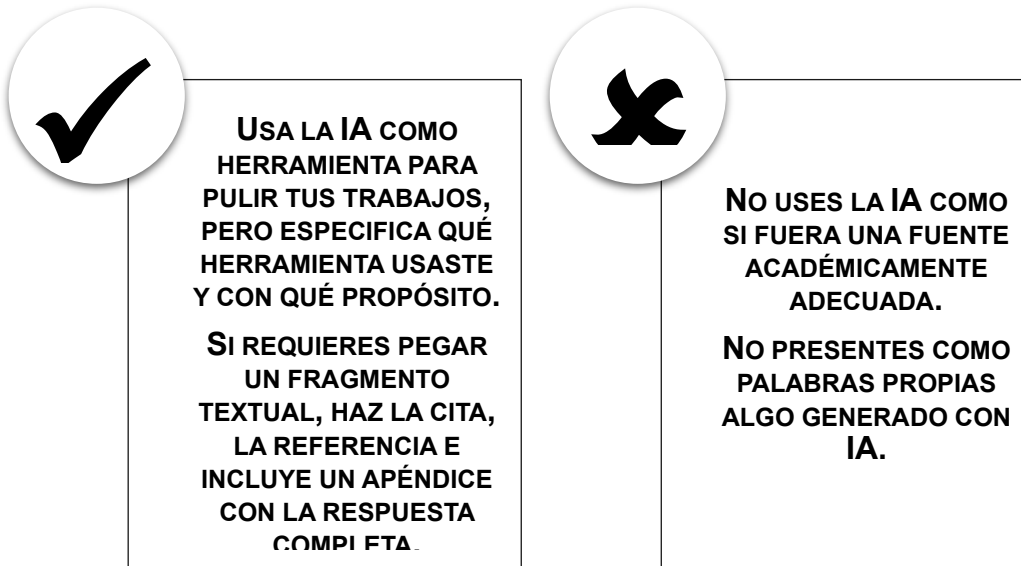
- Usar la IA generativa como fuente de información. Esto es porque la IA no es una fuente especializada y los estudiantes deben desarrollar habilidades de gestión de la información.
- Generar texto y presentarlo como elaboración propia, independientemente de qué género o formato sea. Esto constituye un acto de falta de integridad académica y atenta directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes.
- En el mismo sentido del punto anterior, no está permitido usar la IA para la simulación de datos, como aplicación de encuestas o realización de

entrevistas. Para este tipo de actividades los docentes podrán solicitar evidencias del trabajo realizado directamente en el campo.

En la Figura 1 se presenta una síntesis de los aspectos recomendados en la normativa.

Figura 1

Síntesis de los usos permitidos y no permitidos de la IA en el contexto escolar



Finalmente, se declara que el cuerpo docente y los responsables de los programas de posgrado actuarán con base en el valor de la confianza hacia el estudiantado y se esforzarán por tener una actitud formativa ante el uso de herramientas de IA. No obstante, si ante una posible falta de integridad académica relacionada con el uso no declarado de IA, el profesorado podrá convocar a una entrevista para analizar el caso. Si se confirma que hubo una acción que constituye plagio, se procederá conforme a lo establecido en el reglamento institucional. La razón de esto es que se busca estimular el pensamiento crítico, la alfabetización digital y el aprendizaje del estudiantado.

DIFUSIÓN Y RESPUESTA

El documento con la normativa quedó finalizado en enero del 2025. Se ofreció formación explícita a los estudiantes activos del programa de doctorado en educación y a los estudiantes de nuevo ingreso a la maestría, pues el tema de la IA es parte de la primera asignatura del programa. Con estos grupos, además de presentar la normativa, se hicieron ejercicios y se discutió en clase sobre los usos, potencial y riesgos de este tipo de herramientas. Para los estudiantes de reingreso

se ofrecieron talleres a los que asistieron los interesados, pero también se colocó el documento en los cursos de la plataforma Blackboard, que se utiliza en todas las asignaturas del programa, y se socializó el documento con el cuerpo docente de los programas de posgrado. Adicionalmente, ofrecerá una charla formativa en la que participarán todos los estudiantes de posgrado en el marco del inicio de clases del semestre julio-diciembre 2025.

La respuesta inicial a la normativa ha sido positiva. Los docentes y los responsables de otros programas y otros departamentos de la institución valoran la iniciativa, el que sea un documento formativo y que dé luz sobre cómo proceder, en lugar de centrarse en las sanciones. Actualmente se está tomando como base para trabajar en una política de alcance institucional. Los estudiantes también han tenido una respuesta positiva, especialmente porque se sorprenden ante la no prohibición de este tipo de herramientas. No obstante, ha sido un reto. Aunque el documento aspira a ser didáctico y contiene ejemplos, para los estudiantes es complicado entender cuándo se usa la IA cómo herramienta y cuándo se cita; también, cómo obtener todos los datos necesarios para hacer una referencia y un apéndice.

Derivado de esto, el equipo ha identificado que no basta con el establecimiento de la normativa, sino que es necesario formar explícitamente a los estudiantes, a fin de que la puedan seguir y adaptar a las necesidades concretas. Es conveniente hacer ejercicios y prácticas para garantizar que los estudiantes se sientan cómodos con este tipo de normas, especialmente porque para muchos el solo hecho de elaborar citas y referencias en estilo APA es un reto que se complica cuando se trata de herramientas diversas. En este sentido, la formación de los docentes también es un punto crucial en este proceso, a fin de que puedan orientar y formar a los estudiantes, pero también para que sigan la normativa en sus propios materiales. Dar el ejemplo y actuar con integridad también es parte de la formación que ofrecen a los estudiantes.

Igualmente, el equipo ha definido que el documento generado debe mantenerse actualizado, según los cambios en las normativas de estilo, los estándares sobre cómo presentar la información generada con IA y las herramientas nuevas que surjan.

CONCLUSIONES

La IA está presente cada vez en más ámbitos de la vida cotidiana y, por supuesto, también en el ámbito educativo. En este sector sus usos son variados y tiene el potencial de contribuir a lograr aprendizajes, aunque esto no hace que esté exenta de riesgos. El papel de los docentes es crucial para formar y orientar a los

estudiantes sobre cuándo y cómo usar adecuadamente las herramientas de IA, especialmente de tipo generativo; también, cómo declarar con ética su uso. Por su parte, las instituciones tienen el papel de establecer normas, lo que es un reto a nivel internacional y aún está en construcción, así que se debe seguir trabajando. Pero, aun en este contexto, es importante formar y dar pautas claras.

La normativa que aquí se presentó y que fue elaborada para los programas de posgrado en educación es un primer esfuerzo por orientar a docentes y estudiantes sobre el uso ético y responsable de la IA. Sancionar, vigilar y castigar el uso de la IA no es formativo. En cambio, esta propuesta busca que los estudiantes actúen con sentido crítico y que desarrollen alfabetización digital en IA. Y para lograr que se usen las herramientas digitales de manera efectiva y con un enfoque centrado en el humano, además de normar, hay que formar, tanto a estudiantes como a docentes.

Si se toma en cuenta que una cantidad importante de los estudiantes de estos programas de posgrado en educación son docentes, el beneficio de la formación que reciban puede ser exponencial y permear en otros niveles educativos. Concebir que la IA es una herramienta que puede ser de utilidad para aprender representa un cambio de paradigma sobre el que se debe seguir trabajando.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen al equipo que participó con ellos en la elaboración de la normativa: Mtro. Jonathan Jiménez Salazar, referencista especializado; Dra. Gabriela Navarro Espíritu, coordinadora de educación digital, así como a Mtra. Mónica Itzel Gárate Carrillo, Dra. Karla María Díaz López y Dra. Edna Mireya Salazar Robles, coordinadoras de los programas de posgrado en educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrios Sánchez, F., & Carazas Durand, C. R. (2025). Alfabetización desde la inteligencia artificial en universitarios: un artículo de revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(4).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14934489>
- Comisión Europea. (2018). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Inteligencia artificial para Europa*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52018DC0237>
- García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-*

- Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9-39.
<https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Giannini, S. (2023). *La IA generativa y el futuro de la educación*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877_spa
- McAdoo, T. (2023, 7 de abril). *How to cite ChatGPT [¿Cómo citar ChatGPT?]*. APA Style. <https://apastyle.apa.org/blog/how-to-cite-chatgpt>
- Naciones Unidas. (s. f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- UNESCO (s. f.). *La inteligencia artificial en la educación*.
<https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>
- UNESCO. (2024, 3 de septiembre). *Qué debe saber acerca de los nuevos marcos de competencias en materia de IA de la UNESCO para estudiantes y docentes*. <https://www.unesco.org/es/articles/que-debe-saber-acerca-de-los-nuevos-marcos-de-competencias-en-materia-de-ia-de-la-unesco-para?hub=32618>

EVALUACIÓN FORMATIVA DIGITAL: CLAVE PARA UN APRENDIZAJE PERSONALIZADO Y SIGNIFICATIVO

DIGITAL FORMATIVE ASSESSMENT: KEY TO PERSONALIZED AND MEANINGFUL LEARNING

Margarita Aravena-Gaete

Universidad Central de Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3198-8384>

Carlos Eduardo Chavarro Aranzalez

Universidad Autónoma de Bucaramanga

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2795-9031>

Carlos Reyes Hernández

Universidad Central de Chile

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8649-9832>

Adriana Martínez Arias

Universidad Autónoma de Bucaramanga

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8704-0352>

RESUMEN

La evaluación formativa digital se configura como una herramienta clave para personalizar y enriquecer el aprendizaje en la era digital. A diferencia de la evaluación sumativa, este enfoque se centra en el proceso y la retroalimentación continua, favoreciendo la autonomía y el desarrollo metacognitivo de los estudiantes. La incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) ha transformado este campo al posibilitar evaluaciones adaptativas, análisis predictivos y retroalimentación inmediata y personalizada. Plataformas como Socrative, Mentimeter o Edulastic, junto con sistemas de IA generativa, permiten crear experiencias de aprendizaje más dinámicas, equitativas y centradas en las necesidades individuales. Los estudios revisados destacan beneficios como la personalización de la enseñanza, la reducción de sesgos en la evaluación, la optimización del tiempo docente y la mejora en los resultados académicos. Sin embargo, también emergen desafíos relevantes: riesgos éticos relacionados con la privacidad de datos, sesgos algorítmicos, inequidades en el acceso a la tecnología, pérdida del componente humano y la necesidad de competencias digitales específicas en el profesorado.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia Artificial, Evaluación Formativa Digital, Retroalimentación personalizada

ABSTRACT

Digital formative assessment is emerging as a key tool to personalize and enrich learning in the digital era. Unlike summative assessment, this approach focuses on the process and continuous feedback, fostering students' autonomy and metacognitive development. The incorporation of Artificial Intelligence (AI) has transformed this field by enabling adaptive assessments, predictive analytics, and immediate personalized feedback. Platforms such as Socrative, Mentimeter, or Edulastic, along with generative AI systems, allow the creation of more dynamic, equitable, and student-centered learning experiences.

The reviewed studies highlight benefits such as teaching personalization, reduction of evaluation biases, optimization of teachers' time, and improvement in academic outcomes. However, relevant challenges also emerge: ethical risks related to data privacy, algorithmic biases, inequalities in access to technology, the loss of the human component, and the need for specific digital competencies among teachers.

In conclusion, digital formative assessment supported by AI offers significant potential to transform education, provided it is implemented under principles of equity, transparency, and a balanced integration of technological innovation with the human dimension.

KEYWORDS

Artificial Intelligence, Digital Formative Assessment, Personalized Feedback.

INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa digital representa una transformación fundamental en los procesos educativos actuales, emergiendo como herramienta innovadora para potenciar el aprendizaje en la era digital. A diferencia de los métodos tradicionales de evaluación como la evaluación sumativa, este enfoque se centra en el proceso más que en el resultado. Este proceso se realiza de manera continua, proporcionando retroalimentación inmediata y permitiendo ajustes pedagógicos en tiempo real. La integración de herramientas digitales, incluida la Inteligencia Artificial Generativa; han facilitado el acceso a herramientas sofisticadas que antes estaban

limitadas a contextos limitados como Universidades y Grupos de Investigación (Shute & Rahimi, 2017).

En las últimas décadas, la evaluación formativa ha experimentado un enorme crecimiento en el contexto educativo, siendo reconocida internacionalmente como un mecanismo válido para desarrollar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Los datos bibliométricos revelan que el 88.7% de las investigaciones más relevantes en este campo se han publicado desde 2020, con un notable incremento en 2024 (20 publicaciones) y 2025 (14 publicaciones), revelando un creciente interés por investigar sobre el tema. Según lo señalan las investigaciones revisadas en Scopus, Web of Science y Google Shoolar la evaluación formativa digital no solo facilita el aprendizaje, sino que además promueve el desarrollo de actividades metacognitivas, así como la autonomía de los estudiantes.

La revolución digital en este campo ha introducido herramientas innovadoras que redefinen las prácticas evaluativas. Plataformas como Socrative, ClassMarker, Mentimeter y Edulastic emergen como herramientas efectivas para la creación de evaluaciones en línea como cuestionarios de opción múltiple, preguntas abiertas, nubes de palabras y muchas otras formas de evaluar. Estas herramientas digitales permiten la creación de evaluaciones personalizadas, enriquecidas con elementos multimedia y con la capacidad de retroalimentación inmediata.

Mirando hacia el futuro, la integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la evaluación educativa promete mejorar aún más el avance en este campo de la pedagogía. Los sistemas de retroalimentación automática personalizada creados mediante IA permitirán analizar el rendimiento individual de cada estudiante y ofrecer recomendaciones específicas ajustadas a las necesidades particulares de cada uno. La combinación de Inteligencia Artificial Generativa con herramientas de evaluación formativa digital, permiten una adaptación curricular pertinente, al ajustar contenidos y estrategias pedagógicas de manera automática y en tiempo real..

Según los datos aportados por el estudio bibliométrico, para el año 2024, el 47% de las herramientas de aprendizaje en línea incluían componentes de inteligencia artificial, cambiando radicalmente la forma de concebir y ejecutar la evaluación educativa. Los Sistema de Gestión del Aprendizaje (LMS) basados en IA, en la actualidad integran el análisis predictivo para identificar patrones y tendencias en el rendimiento de los estudiantes, facilitando las adaptaciones necesarias para la mejora de sus resultados académicos. Por ejemplo, las pruebas adaptativas computarizadas, pueden ajustar dinámicamente la dificultad de las preguntas generadas según las respuestas previas de los estudiantes, diseñando evaluaciones más precisas y eficientes. Estos nuevos desarrollos, permiten

anticipar y diseñar rutas de aprendizaje individualizadas que mejoran el rendimiento y compromiso académico de los estudiantes.

El futuro de la evaluación formativa digital incluye además de la inteligencia artificial, elementos de realidad aumentada y realidad virtual para generar experiencias de aprendizaje inmersivas, que aumentan el interés y la retención de conocimientos adquiridos por los estudiantes. En conjunto, el uso de estas tecnologías emergentes está creando un ecosistema evaluativo donde la inmersión y adaptabilidad convergen para optimizar el proceso de aprendizaje de estudiantes en todos los niveles educativos (Radianti et al., 2020).

A pesar de los avances tecnológicos actuales, la implementación de la evaluación formativa digital enfrenta diversos desafíos. Uno de los más importantes es la resistencia al cambio por parte de los docentes que están acostumbrados a la aplicación de métodos tradicionales de evaluación sumativa, también las limitaciones económicas para la adquisición y acceso a la tecnología y la necesidad de desarrollar competencias digitales específicas para los docentes.

METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en una metodología cualitativa, dado que se enfoca en la comprensión profunda e interpretativa de fenómenos educativos vinculados a la evaluación formativa apoyada por Inteligencia Artificial (IA). Se emplea un diseño descriptivo, lo que permite analizar, sistematizar y categorizar los hallazgos provenientes de diversas investigaciones que han abordado el uso de la IA en procesos evaluativos dentro del contexto escolar.

Se trabajó con fuentes de datos secundarios, tanto cuantitativos como cualitativos, recopilados de estudios previos realizados en contextos de educación primaria y secundaria. La selección de la muestra fue de tipo intencional privilegiando investigaciones que profundizan en la integración de tecnologías basadas en IA con fines evaluativos. Asimismo, se consideró como criterio de inclusión que las conclusiones de dichos estudios señalan mejoras o impactos positivos en el aprendizaje de los estudiantes.

Además, se realizó un análisis documental de estudios recientes (últimos 5 años), a fin de identificar tendencias y desafíos en la implementación de IA en la evaluación formativa. Este enfoque permitió no solo identificar patrones comunes, sino también vislumbrar buenas prácticas y áreas emergentes que orienten futuras investigaciones e innovaciones pedagógicas focalizadas en la evaluación formativa digital.

RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados de las investigaciones que implementan herramientas IA para potenciar el aprendizaje en estudiantes de instituciones educativas y que demuestran un impacto positivo en sus resultados.

Tabla N°1

Resultados de aspectos positivos de la IA.

Investigación	Autores / año	Aspectos positivos
Retroalimentación formativa con inteligencia artificial generativa: Un caso de estudio	Bañuelos & Romero (2024)	La personalización de la retroalimentación automatizada, basada en el desempeño individual, puede mejorar la calidad del aprendizaje, haciéndolo más significativo y efectivo.
Interpretación mediante PRISMA 2020 de la Inteligencia Artificial para evaluación y retroalimentación en el aula	Abril y Abril (2024)	<p>La evaluación con IA posee una mayor precisión en evaluaciones y reducción de sesgos como la subjetividad en las correcciones</p> <p>Permite el desarrollo de habilidades cognitivas clave como pensamiento crítico y creativo en estudiantes (ej. con metodologías como Aprendizaje Basado en Problemas) (p. 26)</p> <p>Ofrece <i>insights</i> basados en datos (ej. detección de patrones de dificultad en tiempo real).</p> <p>La evaluación con IA es menos intrusiva ya que automatiza procesos sin interrumpir el flujo educativo.</p> <p>La evaluación con IA es adaptativa y personalizable: Ajusta la retroalimentación al ritmo y necesidades individuales, en tiempo real (p. 26)</p>
Formative assessment in artificial integrated instruction: Delving into the effects on reading comprehension progress, online academic enjoyment, personal best goals, and academic mindfulness.	Alazemi (2024)	<p>Las evaluaciones formativas basadas en IA pueden mejorar sustancialmente los resultados académicos y psicológicos de los estudiantes, (p. 1).</p> <p>Los sistemas impulsados por IA impulsan experiencias de aprendizaje individualizadas basadas en el nivel de competencia, estilos de aprendizaje y objetivos personales del estudiante, (p. 1).</p> <p>La IA ofrece una gran posibilidad para la evaluación formativa al mejorar la calidad y cantidad de la retroalimentación. (p. 19).</p> <p>Las ayudas virtuales, sistemas de tutorías inteligentes y sus procesos de evaluación, pueden adaptarse a las demandas de aprendizaje de cada estudiante, proporcionando desafíos adicionales y ayuda si es necesario (p. 20)</p> <p>La IA puede proporcionar evaluaciones formativas personalizadas que se adapten a las necesidades de los estudiantes, ayudándoles</p>

<p>Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence.</p>	<p>Bearman et al., (2024)</p>	<p>a progresar en una comprensión lectora de manera más efectiva, (p. 21)</p> <p>La IA generativa puede otorgar la posibilidad de desarrollar un mejor juicio evaluativo. (p.2) a través de preguntas metacognitivas sobre el propio trabajo de los estudiantes (p. 7)</p> <p>Los estudiantes pueden comparar iterativamente sus trabajos con los textos y juicios de otros, solicitando análisis comparativos entre los textos seleccionados. (p. 10)</p> <p>A diferencia de los juicios [evaluación] de profesores, que pueden ser percibidos como autoritarios en el entorno educativo, los juicios que elabora la IA generativa pueden ignorarse, cuestionarse o ser aceptados sin conflicto personal, ni diferencias de poder. (p. 8)</p>
<p>IA Una Herramienta para Asistir a los Docentes en la Evaluación de los Estudiantes</p>	<p>Crespo et al., (2024)</p>	<p>Los resultados del uso de la IA en evaluación formativa mostraron un aumento significativo en la desviación estándar de las calificaciones del grupo (de 0.255 a 0.380), (p. 1), destacando una mejora académica con el uso del software IA Ray</p> <p>La IA proporciona retroalimentación inmediata y personalizada a los estudiantes, crucial para el aprendizaje y desarrollo continuo. Así como la automatización de las tareas evaluativas (p. 2)</p> <p>El software de IA Ray posee la capacidad para analizar grandes conjuntos de datos permitiendo a los docentes obtener una visión más profunda del rendimiento y progreso de los estudiantes. (p. 6)</p>
<p>Uso de la Inteligencia Artificial en la evaluación formativa y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes.</p>	<p>Fuentes, Tapia & Tapia (2025)</p>	<p>La IA RAY, elabora una retroalimentación consistente y libre de sesgos humanos, garantizando una justa y equitativa evaluación.</p> <p>LA evaluación formativa con IA puede detectar patrones y tendencias en el rendimiento de los estudiantes que podrían pasar desapercibidos en una evaluación tradicional, posibilitando una toma de decisiones informada y basada en evidencia." (p. 5)</p> <p>La evaluación formativa con IA permite la retroalimentación automatizada, vital en la construcción del aprendizaje significativo de los estudiantes (p14) un recurso valioso para la enseñanza diferenciada (p. 15), inclusiva y eficaz (p. 6) con una correlación significativa entre IA en evaluación formativa y mejora del desempeño académico (p = 0.755, p < 0.001). (p. 14)</p> <p>La alta frecuencia de retroalimentación complementa la labor docente, y optimiza la identificación de errores y consolidación de</p>

<p>La evaluación formativa en los entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión de la literatura</p>	<p>Mostacebo, 2022</p>	<p>conocimientos en los estudiantes. (p. 14), facilitando el aprendizaje autorregulado y significativo (p. 15)</p>
		<p>Incide en el desarrollo cognitivo del estudiante generando un compromiso con el aprendizaje (...) favoreciendo la transferencia de conocimiento y el desempeño de evaluaciones formativa como sumativas (p.14)</p>
		<p>Los modelos de evaluación formativa en plataformas virtuales ostentan un potencial comprobado que apoya el proceso de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo mayor flexibilidad y accesibilidad" (p. 1). Reduciendo el tiempo de las actividades evaluativas que hace décadas eran complicadas en sus procesos de desarrollo, (p.2).</p>
		<p>Los estudiantes que realizaban más evaluaciones formativas obtenían puntuaciones más altas en las evaluaciones sumativas" (Tabla 2, estudio 3, p. 5).</p>
		<p>Invita a recurrir a métodos mixtos de evaluación donde intervenga la evaluación formativa y la gamificación, para evaluar y reconocer lo aprendido (p. 2), individualizando la gamificación en función de la evaluación formativa (tabla 2, estudio 10, p 6), y combinando [cuestionarios, evaluación por pares, evaluación automatizada, evaluación humana e insignias] en los MOOC" (Tabla 2, estudio 28, p. 11).</p>
<p>Inteligencia artificial en el aula: transformando la evaluación formativa con ChatGPT</p>	<p>Trujillo, (2024)</p>	<p>La herramienta IA ChatGPT, es una herramienta de procesamiento de procesamiento avanzada de lenguaje, que podría analizar respuestas de los estudiantes, interpretando sus errores y proporcionando retroalimentación inmediata y personalizada. (p.1)</p>
		<p>La IA automatiza la creación de contenidos evaluativos, permitiendo a los docentes acceder a una variedad de ejercicios personalizados para cada uno de los estudiantes, adecuados a su nivel de habilidad, contribuyendo a su desarrollo progresivo, permitiendo además analizar grandes volúmenes de respuestas. (p.2),</p>
		<p>En entorno de educación a distancia o híbrida, resulta especialmente valioso, ya que permite a los estudiantes recibir explicaciones detalladas y respuestas a sus preguntas en cualquier momento."</p>
		<p>Contexto (p. 3)</p>

Nota: Elaboración propia.

Tabla N°2

Investigaciones con herramientas IA para fortalecer el aprendizaje

A continuación, se muestran los resultados de las mismas investigaciones que implementan herramientas IA para potenciar el aprendizaje en estudiantes de instituciones educacionales y que declaran riesgos y desafíos en sus resultados.

investigación	Nombre y año	Desafíos de la IA en la evaluación formativa
Interpretación mediante PRISMA 2020 de la Inteligencia Artificial para evaluación y retroalimentación en el aula	Abril y Abril (2024)	La evaluación formativa con IA podría genera "Riesgo de sesgos algorítmicos o exclusión tecnológica" (p. 26) Como desafío menciona la implementación: "la necesidad de infraestructura, capacitación docente y rigurosidad metodológica". Como elemento ético, la transparencia del uso de datos y algoritmos de cada usuario.
Formative assessment in artificial integrated instruction: Delving into the effects on reading comprehension progress, online academic enjoyment, personal best goals, and academic mindfulness.	Alazemi (2024)	"Una dependencia excesiva de las ayudas mecánicas para el aprendizaje de idiomas puede impedir que los estudiantes participen activamente en la reflexión crítica." (p. 20) "Las preocupaciones sobre la privacidad de los datos representan una barrera considerable para la adquisición del lenguaje." (p. 20) (...) "Los dispositivos de IA a menudo proporcionan recursos y actividades uniformes que no tienen en cuenta los diversos entornos culturales y complejidades esenciales en el uso del lenguaje." (p. 20) "Incorporar estas tecnologías de manera efectiva requiere instructores bien capacitados que comprendan cómo utilizar los instrumentos de IA." (p. 21)
Retroalimentación formativa con inteligencia artificial generativa: Un caso de estudio	Bañuelos & Romero (2024)	"Es necesario entrenar al sistema con mayor número de tareas y precisión en las instrucciones (prompts)." (p. 1)
Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence.	Bearman et al. (2024)	"La IA generativa es conocida por sus 'alucinaciones' o 'respuestas seguras que parecían fieles, pero sin sentido a la luz del conocimiento común en estas áreas'." (p. 2) "Uno de los peligros de la IA generativa es que aquellos con poca comprensión --y por lo tanto incapacidad para hacer buenas evaluaciones-- confiarán acríticamente en resultados inapropiados." (p. 6) "La tendencia estadística de la IA generativa hacia formas dominantes de conocimiento perpetúa las inequidades existentes; los 'silenciados' tendrán aún menos voz." (p. 11)
IA Una Herramienta para Asistir a los Docentes en la Evaluación de los Estudiantes	Crespo et al. (2024)	"La automatización de la evaluación podría dar lugar a preocupaciones sobre la equidad y la transparencia del proceso evaluativo." (p. 2) "La falta de transparencia en los algoritmos utilizados por las herramientas de IA puede generar desconfianza en los resultados." (p. 6)

		<p>"Existe el riesgo de que los algoritmos perpetúen sesgos existentes en los datos de entrenamiento, lo que podría llevar a evaluaciones injustas y discriminatorias." (p. 6)</p> <p>"La privacidad de los datos es otra consideración crítica. Las herramientas de IA recopilan y analizan grandes cantidades de datos personales, lo que plantea riesgos significativos de privacidad y seguridad." (p. 6)</p> <p>"La dependencia excesiva de la IA puede deshumanizar el proceso educativo, reduciendo la interacción personal entre educadores y estudiantes." (p. 6)</p>
Uso de la Inteligencia Artificial en la evaluación formativa y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes.	Fuentes et al. (2025)	<p>"En la gran mayoría de países latinoamericanos se afrontan dificultades en la integración de la inteligencia artificial en la educación así lo sostiene Loayza y Moya (2024), derivados de la falta de actualización y adaptación de los sistemas educativos tradicionales a las nuevas demandas tecnológicas." (p. 6)</p> <p>"A pesar de los avances significativos en conectividad y acceso a tecnología, según Vilchez (2024) muchos países aún no han logrado transformar sus modelos pedagógicos ni sus enfoques de evaluación para incorporar herramientas digitales." (p. 6)</p> <p>"Esto se debe a una resistencia al cambio dentro de los sistemas educativos, que todavía dependen de métodos tradicionales de evaluación, limitando el aprovechamiento de tecnologías como la IA que pueden ofrecer una retroalimentación personalizada y continua." (p. 6)</p>
La evaluación formativa en los entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión de la literatura	Mostacedo (2022)	<p>El uso de la IA en evaluación formativa podría no "Garantizar la validez y fiabilidad de las evaluaciones, sobre todo en ausencia de observación directa o supervisión física" (p. 12)</p> <p>"Cuestiones técnicas como los problemas de conectividad y la compatibilidad con diferentes dispositivos también pueden afectar a la eficacia de las evaluaciones formativas" (p. 12)</p> <p>"La posibilidad de depender excesivamente de la tecnología, en detrimento de las prácticas pedagógicas de calidad y de la interacción humana" (p. 12)</p>
Inteligencia artificial en el aula: transformando la evaluación formativa con ChatGPT	Trujillo (2024)	<p>"No puede sustituir completamente el juicio y la intuición de un docente experimentado." (p. 3)</p> <p>"La empatía, el conocimiento del contexto y la capacidad de motivar a los estudiantes siguen siendo aspectos esenciales [...] que ninguna herramienta puede replicar totalmente." (p. 3)</p> <p>La inequidad: "La disponibilidad [...] plantea un reto en términos de equidad: no todos los estudiantes o instituciones tienen acceso a la versión de pago." (p. 3) (...) "Puede generar dependencia tecnológica y desigualdad, al no estar disponible para todos los estudiantes." (p. 4)</p>

Nota: Elaboración propia.

Análisis de las investigaciones

Impactos positivos de la IA en evaluación formativa

La Tabla N°1 muestra estudios sobre el impacto positivo de la IA en instituciones educativas con el objetivo de comprender puntos comunes y divergencias entre los autores. Dado lo anterior se han organizado sus postulados en nueve categorías, que permiten observar sus ideas. Según esto, podemos notar que la evaluación formativa con IA posee las siguientes características a favor:

Personalización y Adaptabilidad de la Evaluación: La evaluación formativa con IA permite la adaptación al desempeño individual, al ritmo, las necesidades, los estilos de aprendizaje y objetivos personales de cada estudiante, (Bañuelos y Romero, 2024; Alazemi, 2024; Abril y Abril, 2024; Crespo et al., 2024; Fuentes et al., 2025; y Trujillo, 2024).

Cantidad y Calidad en la Retroalimentación: La evaluación formativa con IA mejora la calidad en cuanto inmediatez, frecuencia, automatización y personalización de la retroalimentación como una constante, para el fortalecimiento del aprendizaje significativo, (Bañuelos y Romero, 2024; Alazemi 2024; Crespo et al., 2024; Fuentes et al. 2025; y Trujillo, 2024)

Eficiencia y Automatización de los Procesos Pedagógicos de los Docentes: La evaluación formativa con la IA ahorra tiempo docente ya que permite automatizar las tareas evaluativas y la creación de contenidos, optimizando el tiempo de clases en actividades esenciales, así como la creación y rediseño de planificaciones docentes centradas en el estudiante (Abril y Abril, 2024; Crespo et al., 2024; Trujillo, 2024; & Mostacebo, 2022).

Metacognición y Desarrollo de Habilidades Cognitivas: la evaluación formativa con IA puede permitir el fomento del pensamiento crítico, creativo, la autorregulación del propio aprendizaje de parte de los estudiantes, el desarrollo del auto juicio evaluativo, y el compromiso con el aprendizaje y metacognición (Abril y Abril, 2024; Bearman et al., 2024; Fuentes et al., 2025)

Decisiones Evaluativas Basadas en Datos: El uso de IA en la evaluación formativa permite procesar gran cantidad de datos en poco tiempo, así como la detección de patrones categoriales, tendencias, errores y dificultades en tiempo real de las respuestas de los estudiantes. Esta capacidad favorece una toma de decisiones pedagógicas mas oportuna, precisa y fundamentada, tanto para el docente como para los propios estudiantes, (Abril y Abril, 2024; Alazemi, 2024; Crespo et al., 2024; y Fuentes et al., 2025)

Reducción de Sesgos y Equidad Evaluativa: El uso de la IA en evaluación formativa puede producir mayor precisión, consistencia y reducción de subjetividad en el sesgo humano a la hora de evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Permitiendo de este modo una evaluación justa y equitativa en torno a las categorías iniciales de evaluación, (Abril y Abril 2024; Crespo et al., 2024)

Fortalecimiento de los Resultados Académicos: La evaluación formativa con IA puede producir una mejora en el desempeño académico, fortalecimiento de la comprensión lectora, el disfrute académico, la autogestión del tiempo de estudio y una correlación con mejores calificaciones, ya que permite a los docentes y estudiantes reorganizar sus clases en función de los conceptos con mayor dificultad detectada (Alazemi, 2024; Crespo et al., 2024; Fuentes et al., 2025; Mostacebo, 2022; y Trujillo, 2024).

Accesibilidad y Flexibilidad en Modalidades No Presenciales y Gestión del Tiempo: La IA en la evaluación formativa permite el acceso a la retroalimentación en entornos virtuales/híbridos 24/7, generando una mayor flexibilidad y accesibilidad al proceso evaluativo, así como la amplitud de opciones en los tipos de evaluación formativa, (Mostacebo, 2022; Trujillo, 2024).

Y otras categorías individuales: Autores como Bearman et al., (2024) abordan las Dinámicas de Poder en la Evaluación Formativa con IA, al comparar la IA con el docente, declaran que los juicios de la IA pueden ser aceptados, cuestionados o ignorados sin conflictos de poder a diferencia del juicio del docente, sobre todo en la evaluación sumativa. La amplitud de variantes de evaluación formativa sobre un mismo ejercicio o problema a resolver permiten abordar el proceso de tantas formas como se requiera, permitiendo además la multiplicidad de miradas sobre el mismo objeto.

Riesgos y desafíos de uso de la IA en la evaluación formativa.

La Tabla N°2 muestra los desafíos y riesgos que suscita el uso de la IA en la evaluación formativa, para su comprensión y síntesis presentamos las siguientes categorías de análisis buscando aunar sus ideas convergentes y divergentes.

Limitaciones Técnicas y de Fiabilidad: La evaluación formativa con IA puede presentar problemas de precisión, tales como sesgos algorítmicos y dependencia de datos que comprometen la validez evaluativa (Bearman et al., 2024; Bañuelos y Romero, 2024; y Trujillo, 2024).

Ética y privacidad de datos: La evaluación formativa con IA puede provocar riesgos en el manejo de la información privada de los estudiantes y la falta de

transparencia en el procesamiento de datos sensibles (Alazemi, 2024; Crespo et al., 2024; Abril y Abril, 2024).

Acceso y Equidad: Existen brechas tecnológicas (especialmente en Latinoamérica) reconocidas por los distintos autores, así como de exclusión, derivadas de desigualdades infraestructurales, socioeconómicas y formativas (de profesionales docentes y estudiantes) (Fuentes et al., 2025; Trujillo, 2024; y Mostacedo, 2022).

Perdida del Valor de la Labor Humana: Existen en la evaluación formativa con uso de IA riesgos asociados a la deshumanización del proceso educativo, por la reducción de la interacción pedagógica entre docentes y estudiantes, eliminando los factores emocionales y motivacionales significativos (Crespo et al., 2024; Alazemi, 2024; Trujillo, 2024).

Perpetuación de Sesgos Socio Culturales: Existe como desafío y riesgo la homogeneización del uso de recursos IA en la evaluación formativa que pueden ignorar la diversidad cultural y las complejidades lingüísticas de los estudiantes y docentes, perpetuando inequidades al estandarizar modelos de evaluación (Alazemi, 2024; Bearman et al., 2024; Abril & Abril, 2024).

Competencias, Implementación y Capacitación: Existen barreras institucionales y de formación docente tales como de infraestructura y capacitación docente rigurosa, así como resistencia al cambio en sistemas educativos tradicionales para el uso de la IA en evaluación formativa (Abril y Abril, 2024; Fuentes et al., 2025; Mostacedo, 2022).

Como categorías particulares Mostacedo (2022) declara que podría existir una pérdida de prácticas pedagógicas de calidad por la priorización de la tecnología; Así también Bearman et al., (2024) mencionan que estudiantes con poca capacidad evaluativa confiarán acríticamente en resultados erróneos e imaginarios de la IA, siendo estos autores seleccionados, los únicos en alertar sobre el daño epistemológico a través del silenciamiento de los saberes no hegemónicos en el uso de la IA para la evaluación y otros procesos pedagógicos.

CONCLUSIONES

Esta investigación converge en destacar beneficios significativos del uso de la IA en evaluación formativa, tales como la personalización adaptativa a ritmos y estilos de aprendizaje (Bañuelos y Romero, 2024; Alazemi, 2024; Trujillo, 2024), la retroalimentación inmediata y de calidad que fortalece el aprendizaje significativo (Fuentes et al., 2025; Crespo et al., 2024), y la eficiencia docente mediante

automatización de tareas (Abril y Abril, 2024; Mostacebo, 2022). También se evidencian mejoras en resultados académicos con soporte empírico sólido, como la correlación significativa ($r=0.755$) reportada por Fuentes et al. (2025) y el aumento del 49% en desviación estándar de calificaciones (Crespo et al., 2024).

No obstante, emergen tensiones críticas, tales como las limitaciones técnicas y de fiabilidad de la IA en los procesos evaluativos (Bearman et al., 2024; Bañuelos & Romero, 2024; y Trujillo, 2024), riesgos éticos en el manejo de la privacidad de datos (Alazemi, 2024; Crespo et al., 2024; Abril & Abril, 2024); y brechas de acceso que profundizan inequidades (Fuentes et al., 2025; Trujillo, 2024; y Mostacedo, 2022). Del mismo modo se habla de desafíos en torno a las dimensiones del trabajo, tales como la pérdida del valor de la labor humana (Crespo Mendoza et al., 2024; Alazemi, 2024; y Trujillo, 2024). A esto se suma la perpetuación de sesgos socio culturales (Alazemi, 2024; Bearman et al., 2024; Abril y Abril, 2024), y problemas en torno a las competencias, implementación y capacitación en las instituciones y formación docente (Abril & Abril, 2024; Fuentes et al., 2025; Mostacedo, 2022).

Como síntesis de las perspectivas críticas en el contexto latinoamericano, destacan tres desafíos centrales: En primer lugar, la necesidad de transversalizar el enfoque de equidad, en la urgencia de eliminar el acceso desigual a la tecnología y la mitigación de los sesgos algorítmicos que profundizan las brechas educativas preexistentes. En segundo lugar, desde el punto de vista de la decolonización metodológica es fundamental cuestionar la idea supuesta de neutralidad tecnológica y su papel en la reproducción de sesgos estructurales, tal como la pérdida epistemológica y la marginación de saberes no hegemónicos (Tello, 2023). Finalmente subrayar el riesgo sobre la irremplazabilidad humana, ya que la IA no ha logrado suplir dimensiones críticas como la empatía, la motivación intrínseca y la afectividad, clave para la construcción del sentido vital y la formación integral humana (Crespo et al., 2024; Trujillo, 2024). En definitiva, el avance de la IA en evaluación formativa exige un equilibrio crítico: aprovechar sus ventajas técnicas sin olvidar que su implementación en América Latina debe responder a contextos locales, priorizar la soberanía pedagógica y salvaguardar la dimensión humana del acto educativo.

Como motivo final y para futuras investigaciones se sugiere abordar estos dilemas del uso de la IA en evaluación formativa desde perspectivas interseccionales: El desafío de la IA generativa para la evaluación auténtica; la justicia algorítmica en contextos de diversidad cultural; la sustentabilidad de las tecnologías aplicadas en la educación y su impacto en el ecosistema de las regiones periféricas latinoamericanas; y la redefinición de la labor y competencias de los docentes y la institución educacional frente a sistemas automatizados de

Inteligencia Artificial. Cada una de estas dimensiones requiere colaboración transdisciplinar, en su relación con los ejes pedagógico-críticos, la ciencia de datos y los estudios decoloniales globales para la justicia social.

REFERENCIAS

- Abril Ruiz, R. S., & Abril Ruiz, E. A. (2024). Interpretación mediante PRISMA 2020 de la Inteligencia Artificial para evaluación y retroalimentación en el aula. Mikarimin. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 10(3), 5–30. <https://doi.org/10.61154/mrcm.v10i3.3643>
- Alazemi, A. F. T. (2024). Formative assessment in artificial integrated instruction: delving into the effects on reading comprehension progress, online academic enjoyment, personal best goals, and academic mindfulness. *Language Testing in Asia*, 14(44). <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00319-8>
- Bañuelos, A., & Romero, E. (2024). Retroalimentación formativa con inteligencia artificial generativa: Un caso de estudio. *Rev. Estud. de Psicología UCR*, 19(2), 4. <https://doi.org/10.15517/wl.v19i2.63262>
- Bearman, M., Tai, J., Dawson, P., Boud, D., & Ajjawi, R. (2024). Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 49(6), 893–905. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321>
- Crespo Mendoza, R. C., Rodríguez López, W. A., Montenegro Patrel, M. D., & Tomalá Tomalá, G. H. (2024). IA Una Herramienta para Asistir a los Docentes en la Evaluación de los Estudiantes. *Conocimiento Global*, 9(2), 305–323. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i2.423>
- Fuentes Cabrera, J. C., Tapia Zurita, O. G., & Tapia Herrera, D. V. (2025). Uso de la Inteligencia Artificial en la evaluación formativa y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), 1–17. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)e611](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)e611)
- Mostacedo Herbas, M. E. (2022). La evaluación formativa en los entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión de la literatura. *Revista Boliviana de Educación RebE*, 9(5), 7–22. <https://doi.org/http://doi.org/10.61287/revistarebe.v.5i9.1>
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>

- Shute, Valerie & Rahimi, Seyedahmad. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. *Journal of Computer Assisted Learning*. submitted. <https://doi.org/10.1111/jcal.12172>
- Tello, A. (2023). Sobre el colonialismo digital. Datos, algoritmos y colonialidad tecnológica del poder en el sur global. *Inmediaciones de la Comunicación*, 18(2), 89-110. DOI: <https://doi.org/10.18861/ic.2023.18.2.3523>
- Trujillo Casadiego, H. É. (2024). Inteligencia artificial en el aula: transformando la evaluación formativa con ChatGPT. *Revista Universitaria De Informática RUNIN*, 18, 16–21. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/9008>