



RED DE ESTUDIANTES Y  
EGRESADOS DE POSGRADO EN  
EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA  
REDEPEL



# REPENSANDO LA EDUCACIÓN

UNA INVITACIÓN AL  
DIÁLOGO

# REPENSANDO A EDUCAÇÃO

UM CONVITE AO  
DIÁLOGO

JOEL ROJAS  
FLAVIO TAVEIRA  
ADRIANA RODRÍGUEZ  
ABIGAIL FLORES  
MIREYA GIBU  
FIORAVANTE CASTILLANI  
JOSÉ SOLÍS  
NATHALIA RUBIO  
DANILO GÓMEZ  
JUAN PABLO CASTRO





RED DE ESTUDIANTES Y  
EGRESADOS DE POSGRADO EN  
EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA  
REDEPEL



# REPENSANDO LA EDUCACIÓN

UNA INVITACIÓN AL  
DIÁLOGO

# REPENSANDO A EDUCAÇÃO

UM CONVITE AO  
DIÁLOGO

JOEL ROJAS  
FLAVIO TAVEIRA  
ADRIANA RODRÍGUEZ  
ABIGAIL FLORES  
MIREYA GIBU  
FIORAVANTE CASTILLANI  
JOSÉ SOLÍS  
NATHALIA RUBIO  
DANILO GÓMEZ  
JUAN PABLO CASTRO



# Repensando la educación. Una Invitación al diálogo

## Repensando a educação. Um convite ao diálogo

Red de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDEPEL)

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría en Educación

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

<https://posgrado.pucp.edu.pe/>

<https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/>

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/186206>

Primera edición digital, Agosto 2022

Coordinación y edición: Joel Rojas, Adriana Rodríguez, Mireya Gibu y José Solís.

Cuidado de edición: Alex O. Sánchez Huarcaya

Corrección de estilo: Lina Marcela López Arévalo y Rafael Canepa.

Traductor: Oscar Meléndez Robles

Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera



Repensando la educación. Una Invitación al diálogo. Repensando a educação. Um convite ao diálogo por la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-08321

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

ISBN: 978-612-48934-1-4

## **Comité científico**

Juares da Silva Thiesen

Profesor del Centro de Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina.  
Profesor del Programa de Posgrado en Educación – PPGE

Elenilton Vieira Godoy

Profesor adjunto del Departamento de Matemáticas de la Universidad Federal de Paraná (UFPR).

## ÍNDICE

PRÓLOGO	7
PREFÁCIO	9
AGRADECIMIENTOS	11
INTRODUCCIÓN	12
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 EXIGENCIAS O DEMANDAS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DESDE LA ADAPTACIÓN, EL CAMBIO E INNOVACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN / DEMANDAS DA COMUNIDADE EDUCATIVA DA ADAPTAÇÃO, MUDANÇA E INOVAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO <i>Abigail Flores Márquez</i>	19
CAPÍTULO 2 BUENAS PRÁCTICAS ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA A LA TÉCNICA: UN ESTUDIO DE CASO / BOAS PRÁTICAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19 NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: UM ESTUDO DE CASO – <i>Fioravante Castellani Neto</i>	27
CAPÍTULO 3 EDUCACIÓN ECONÓMICA Y FINANCIERA COMO PROPUESTA DE ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN EL AULA / A EDUCAÇÃO ECONÔMICA E FINANCEIRA COMO PROPOSTA DE ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA – <i>Nathalia Carolina Rubio Buitrago</i>	38
CAPÍTULO 4 INFLUENCIA DEL ROL DIRECTIVO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE / INFLUÊNCIA DO PAPEL GERENCIAL NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE <i>Joel Alberto Rojas Hernández</i>	44
CAPÍTULO 5 UMA REFLEXÃO SOBRE A INFLUÊNCIA DA OCDE NA EDUCAÇÃO NO BRASIL / UNA REFLEXIÓN SOBRE LA INFLUENCIA DE LA OCDE EN LA EDUCACIÓN EN BRASIL <i>Flavio Taveira</i>	52
CAPÍTULO 6 EDUCACIÓN RURAL: UN DEVELAR SIGNIFICANTE DESDE LA VOZ DIRECTIVA DOCENTE / EDUCAÇÃO RURAL: UMA REVELAÇÃO DE SIGNIFICADO DA VOZ DO DIRETOR DE ESCOLA <i>Danilo Andrés Gómez Melo</i>	60

CAPÍTULO 7 LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA. EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS ANTE LOS CAMBIOS CURRICULARES Y DE EVALUACIÓN. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS / EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA. EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS PERANTE AS MUDANÇAS CURRICULARES E DE AVALIAÇÃO. O CASO DA UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE ZACATECAS <i>Juan Pablo Castro</i>	70
CAPÍTULO 8 POLÍTICAS CURRICULARES EN EL PERÚ SOBRE EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA / POLÍTICAS CURRICULARES NO PERU SOBRE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA <i>Adriana Isabel Rodríguez Raymundo</i>	79
CAPÍTULO 9 EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR DE LIMA / O DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRIVADA EM LIMA <i>Mireya Rocío Gibu Shimabukuro</i>	89
CAPÍTULO 10 REFLEXIONES SOBRE EL CURRÍCULO EN COMPETENCIAS: UNA REVISIÓN DESDE LA REALIDAD PERUANA. / REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO EM COMPETÊNCIAS: UMA REVISÃO DA REALIDADE PERUANA <i>José Aurelio Solís Canchari</i>	98
PALABRAS FINALES DE LOS AUTORES	107
PALAVRAS FINAIS DOS AUTORES	109

## PRÓLOGO

Entre los compromisos sociales y las tareas científicas más importantes que la sociedad demanda a las universidades en este inicio de siglo se encuentran la formación de profesionales e investigadores; la producción colectiva de trabajos científicos; la promoción de eventos de difusión del conocimiento y de la ciencia; la constitución de redes de investigación y también de conexiones interinstitucionales, ya sean de ámbito nacional o internacional.

En este trabajo, que tengo el placer de prologar, veo la integración exitosa de este conjunto de actividades, ya que reúne orgánicamente trabajos académicos de estudiantes de posgrado de distintas universidades ubicadas en diferentes países de América Latina, implicando un importante debate sobre dos temas contemporáneos: la gestión educativa y el currículo. Todo ello en el tejido de una Red (REDEPEL) que tiene, entre otros fines, el de poner en diálogo a investigadores, programas y universidades.

La pandemia del Covid-19 puede haber causado mucho daño a las dinámicas de la vida social en sus diferentes ámbitos y escalas geográficas, pero no ha sido más fuerte que la resiliencia y el conjunto de deseos de los seres humanos que, desde su remota historia, han mirado a la educación como el principal horizonte utópico y, en esa dirección, se mantienen firmes para enfrentar tiempos tan desafiantes. Ciertamente, la educación, la integración, el encuentro y la producción de conocimiento estuvieron entre los propósitos de la REDEPEL, tanto en la II Conferencia Internacional de Estudiantes de Postgrado en Educación realizada en 2021, como en la propuesta de organización de esta obra producida por estudiantes de postgrado de Colombia, México, Brasil y Perú.

El debate de temas relevantes movilizado en la II Conferencia, como la cultura de las organizaciones educativas en tiempos de pandemia y los desafíos del aprendizaje y la evaluación, traducidos en los textos que componen este libro, también merece ser destacado, especialmente porque denota el compromiso ético, político y pedagógico de los Programas de Postgrado que integran la Red con los temas de la educación puestos en pauta actualmente en el mundo.

Es importante reconocer y felicitar al colectivo de estudiantes y profesores que integran la REDEPEL, así como a los investigadores de las universidades que apoyan este proyecto, especialmente por la capacidad de articulación en la organización de la Conferencia y el libro, por el logro pleno de sus objetivos y por la amplia visión de integración cultural, académica e institucional revelada en la configuración del conjunto de la obra.

Juares da Silva Thiesen  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC  
Florianópolis, Brasil, Julho de 2022

## PRÓLOGO

### La educación pública y gratuita y su desobediencia

Al leer los primeros capítulos que componen el e-book «Repensando la educación: una invitación al diálogo», y al verme afectado por más de dos años de pandemia, me gustaría afirmar la necesidad de ver la educación pública y gratuita como una posibilidad, un acto de desobediencia, sea esta política, epistémica, cultural y social.

¿De qué estamos hablando? La educación pública y gratuita insiste en resistir, sobrevivir a los frecuentes intentos de control impuestos por los organismos externos (nacionales e internacionales) y respaldados por gobiernos «no inclinados a la izquierda». Y al resistirse y sobrevivir, esta educación desobedece y, por lo tanto, se reinventa...

Tal y como Cherryholmes (1987)<sup>1</sup> escribió, la educación ha experimentado ciclos de construcción y deconstrucción que se han interpretado como una enfermedad, una agonía o un anuncio de su muerte, casi como si su existencia no hiciera falta, y que deja un recuerdo de un tiempo-espacio que formó parte de la vida humana, con el sentimiento de nostalgia de un tiempo-espacio que no vuelve más, y en el que se recuerda solo la vida y muerte de la educación, sin tener en sí una señal de renacimiento.

La esperanza de encontrar una finalidad o causa, en la que se pueda basar el trabajo sobre la educación, que fije su sentido de una vez por todas, es una ficción. Sin embargo, la continua búsqueda de sentido y finalidad, y la subsecuente deconstrucción de los candidatos que surgen, no pueden ser motivos de desesperanza. La aceptación de que esta es la naturaleza de la historia, de la política, de los textos, etc., genera importantes cambios en el modo de pensarla. En ese sentido, la educación pública y gratuita de nuestro Sur Global, por más que intenten fijarla en este lugar, no es sumisa, subordinada, obediente al enemigo de la minoría de derechos, sino que es siempre una pesadilla para este.

No vamos a lograr implosionar el sistema, que insiste en controlar la educación pública, aquella responsable de empoderar y culturizar a la minoría de derechos. No obstante, siempre que sea posible, trabajaremos en las brechas, porque nuestra existencia ya es una pesadilla para el sistema. Coexistimos hoy para que mañana, un mañana que no está a la venta (Krenak,2020)<sup>3</sup>, podamos existir.

Elenilton Vieira Godoy<sup>2</sup>

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Paraná, Brasil.

---

1 CHERRYHOLMES, C. Un proyecto social para el currículo. Perspectivas postestructurales. *Revista de Educación*, n. 282. Madrid, p. 311-60.

2 Docente del Departamento de Matemática, del Programa de Postgrado en Educación en Ciencias y Matemática (PPGECM) e del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade Federal do Paraná (UFPR), Paraná, Brasil. [elenilton@ufpr.br](mailto:elenilton@ufpr.br)

3 KRENAK, A. O amanhã não está à venda. (e-book). São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2020



## PREFÁCIO

Entre os mais importantes compromissos sociais e tarefas científicas demandadas pela sociedade neste início de século às universidades estão a formação de profissionais e de pesquisadores; a produção coletiva de trabalhos científicos; a promoção de eventos para difusão do conhecimento e da ciência; a constituição de redes de pesquisa e também de parcerias interinstitucionais sejam elas de âmbito nacional ou internacionais.

Nesta obra, que tenho o prazer de prefaciá-la, vejo a exitosa integração desse conjunto de atividades, dado que organicamente reúne trabalhos acadêmicos de estudantes de Pós-Graduação de diferentes universidades em distintos países latino-americanos, envolvendo um importante debate sobre dois temas contemporâneos: gestão educacional e currículo. Tudo isso feito na tessitura de uma Rede (a REDEPEL) que tem, entre outras finalidades, a de colocar em diálogo pesquisadores, programas e universidades.

A pandemia da Covid-19 pode ter causado muitos danos às dinâmicas da vida social em seus diferentes âmbitos e escalas geográficas, porém não tem sido mais forte do que a resiliência e o conjunto de desejos dos seres humanos que desde de sua história remota veem mirando a educação como principal horizonte utópico e, nessa direção, seguem firmes no enfrentamento de tempos tão desafiadores. Por certo, a educação, a integração, o encontro e a produção de conhecimento estiveram entre os propósitos da REDEPEL, tanto na II Conferência Internacional de Estudantes de Pós-Graduação em Educação realizada em 2021, quanto na proposta de organização dessa coletânea de trabalhos científicos produzidos por estudantes de Pós-Graduação de Colômbia, México, Brasil e Perú.

O debate de temas relevantes mobilizado na II Conferência tais como a cultura das organizações educativas em tempos de pandemia e os desafios da aprendizagem e da avaliação, traduzidos nos textos que compõem este livro, também merece ser destacado, especialmente porque denota o compromisso ético, político e pedagógico dos Programas de Pós-Graduação que integram a Rede com as questões da educação colocadas em pauta no mundo atualmente.

É importante reconhecer e parabenizar o coletivo de estudantes e docentes que integram a REDEPEL, assim como investigadores das universidades que apoiam este projeto, especialmente pela capacidade de articulação na organização da Conferência e do livro, pelo pleno alcance de seus objetivos e pela ampla visão de integração cultural, acadêmica e institucional revelada na configuração do trabalho como um todo.

Juares da Silva Thiesen, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC  
Florianópolis, Brasil, Julho de 2022

## PREFÁCIO

### A educação pública e gratuita e sua desobediência

Ao ler os primeiros capítulos que compõem o e-book “Repensando a educação. Um convite ao diálogo” e afetado por mais de dois anos de Pandemia, gostaria de (a)firmar a necessidade de olhar para a educação pública e gratuita como uma possibilidade, ato de desobediência, seja ela política, epistêmica, cultural, social, ... Como assim?

A educação pública e gratuita insiste em resistir, sobreviver às frequentes tentativas de controle impostas pelos Organismos externos (nacionais e internacionais) e respaldadas por governos “não à esquerda”. E ao resistir, sobreviver essa educação desobedece, se (re)inventa, ...

Como escreveu Cherryholmes (1987)<sup>4</sup>, a educação tem experimentado ciclos de construção e de desconstrução, que têm sido interpretados como enfermidade, agonia e prenúncio de sua morte. Como se a sua inexistência não fizesse falta, deixando somente a lembrança de um tempo-espaço que fez parte da vida humana, com saudosismos de um tempo-espaço que não volta mais, lembrando-se apenas da vida e morte da educação, sem ter em si sinal de “renascimento”.

A esperança de encontrar uma finalidade ou causa, sobre a qual se possa basear o trabalho sobre a educação, que fixe seu sentido de uma vez por todas, é uma ficção. Todavia a contínua busca de sentido e finalidade e a subsequente desconstrução dos candidatos que surgem, não podem ser um motivo de desesperança. A aceitação de que essa é a natureza da história, da política, dos textos etc. produz importantes mudanças no modo de pensá-la.

Neste sentido, a educação pública e gratuita do nosso Sul Global, por mais que tentem fixá-la neste lugar, não é submissa, subserviente, obediente, ... ao inimigo da minoria de direito, mas sim e sempre um pesadelo para esse inimigo.

Não vamos conseguir implodir o sistema, que insiste em controlar a educação pública – educação essa responsável por empoderar-enculturar a minoria de direitos –, mas sempre que possível atuaremos nas frestas, porque a nossa (re) existência já é um pesadelo para o sistema. (Co)existimos hoje para amanhã, um amanhã que não está à venda (Krenak, 2020)<sup>5</sup>, existirmos.

Elenilton Vieira Godoy<sup>6</sup>  
Universidade Federal do Paraná  
(UFPR), Paraná, Brasil

---

4 CHERRYHOLMES, C. Un proyecto social para el currículo. Perspectivas postestructurales. *Revista de Educación*, n. 282. Madri, p. 311-60.

5 KRENAK, A. *O amanhã não está à venda*. (e-book). São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2020.

6 Docente do Departamento de Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Paraná, Brasil.

## **AGRADECIMIENTOS**

Los autores hacen explícito su total agradecimiento a los docentes, a continuación, nombrados, por apoyar la iniciativa de realizar la II Conferencia Internacional de Estudiantes de Maestría en Educación y participar en el proceso de construcción de los capítulos de este libro, a través de sus aportes y sugerencias como especialistas en cada tema desarrollado: Dr. Alex Sánchez, coordinador del programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); Dra. Deise Aparecida Peralta, profesora del Departamento de Economía, Administración y Educación de la Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) y el Dr. Adolfo Calderón, profesor titular del Programa de Posgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Campinas (PUC-Campinas).

## INTRODUCCIÓN

El título de la II Conferencia Internacional de Estudiantes de Posgrado en Educación fue “Repensando la educación: una invitación al diálogo”. Este evento convocó la participación de estudiantes de posgrados de diversos países de la región como Colombia, México, Brasil y Perú. El objetivo principal fue generar un espacio de encuentro, reflexión y enriquecimiento colaborativo en relación a aspectos de Gestión Educativa y Currículo, desde el rol de estudiantes de la maestría y profesionales en ejercicio, vinculados al contexto actual de pandemia a causa de la Covid-19 y las demandas generadas a partir de éste.

Esta conferencia se desarrolló en la modalidad virtual y se organizó a través de dos mesas de diálogo que abordaron los temas ejes de este evento: “La cultura de las organizaciones educativas en tiempos de pandemia” y “El reto de la evaluación de los aprendizajes en los tiempos de pandemia”. Los estudiantes participantes compartieron sus reflexiones desde las investigaciones realizadas abriendo canales de diálogo para compartir propuestas de solución ante desafíos comunes en el contexto de pandemia.

Este evento es continuación del legado del primer grupo de estudiantes, quienes con el apoyo de los profesores de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDEPEL) sacaron adelante la propuesta de promover el intercambio entre los estudiantes de posgrado de Latinoamérica. Ellos también tomaron la iniciativa de gestionar el desarrollo de un producto que perpetuara lo que tal evento significó, por tanto, un libro, titulado “La educación en tiempos de incertidumbre: reflexiones desde el Currículo y la Gestión educativa, vio frutos en el 2021.”

Teniendo presente este legado es que se promovió el desarrollo del segundo libro por medio de un proceso arduo de construcción que asegurara la calidad del mismo. Este proceso incluyó importantes pasos como son reuniones de coordinación, para explicar a detalle las acciones a realizar, diferentes procesos de evaluación y levantamiento de observaciones para cada capítulo que incluían la revisión de pares, Turnitin, corrección de estilo y arbitraje externo, y actividades de trabajo colaborativo entre los autores para generar la introducción como las reflexiones finales.

**12** De esta manera es que este libro recopila de forma eficaz y consistente las exposiciones de los participantes en esta II Conferencia Internacional de Estudiantes de Posgrado que presentamos a continuación.

En el primer capítulo se informa y acerca al lector a la reflexión sobre la importancia del papel que juega en nuestra sociedad la comunidad educativa y que atienda las exigencias y demandas a partir del análisis de diversos cambios sociales, partiendo de que la comunidad educativa incluye escuela, directores, maestros, estudiantes, al consejo educativo y padres de familia.

En el segundo capítulo se aborda una investigación en relación al escenario educativo propio de la pandemia, donde, y a partir de las percepciones de los diferentes actores de la comunidad educativa, se cuestionan los problemas derivados y las acciones desarrolladas para enfrentarlos.

En el tercer capítulo se presenta la educación económica y financiera como propuesta pedagógica para el aula. A través de la puesta en práctica de proyectos asociados a la misma, se evidencia que ésta permite la mejora en la toma de decisiones a nivel financiero, y contribuye al desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

En el cuarto capítulo se pone en evidencia el importante rol que desempeña el director al asegurar el efectivo desarrollo profesional del docente como medio para lograr su empoderamiento. De este punto central se brinda evidencia según autores, se plantean recomendaciones generales para los directivos y se usa como ejemplo las acciones desarrolladas por el estado peruano para realzar su importancia.

En el quinto capítulo se hace una reflexión sobre la influencia de la OCDE en los currículos de la educación básica en Brasil, a partir de las discusiones de María Abádia da Silva, sobre la relación entre los organismos internacionales y las políticas educativas en el mencionado país.

En el sexto capítulo se exponen los resultados de una investigación realizada bajo el lente metodológico y teórico de la representación social. Se hacen visibles algunos saberes, sentimientos, anhelos y experiencias de directivos y docentes en torno a la realidad educativa rural de cuatro instituciones educativas del departamento de Boyacá, Colombia.

En el séptimo capítulo se analiza la experiencia de estudiantes, docentes y autoridades ante los cambios generados en materia curricular y políticas de evaluación a raíz de la pandemia mundial del SARS-CV2, así como los aprendizajes que, como universitarios, dejó este suceso global.

En el octavo capítulo se examinan los documentos de política curricular emitidos durante la pandemia por el Ministerio de Educación del Perú. Estas guías orientadoras para el servicio educativo se enfocan en la evaluación formativa y en el uso del portafolio en particular, además de establecer la promoción guiada. Se discuten también dificultades en su implementación y la necesidad de una mayor capacitación docente en temáticas de evaluación formativa.

En el noveno capítulo se comparten las experiencias de innovación de las prácticas evaluativas de los docentes en una escuela particular de Lima desde el enfoque de la evaluación formativa y desde las orientaciones brindadas por el Ministerio de Educación del Perú. En el contexto de pandemia las escuelas buscaron dar continuidad al servicio educativo según su realidad.

En el décimo capítulo se examina el enfoque de formación en competencias el cual se encuentra arraigado en el imaginario social de los docentes de varios países del mundo. Se hace presente en especial en nuestra región por su reciente aplicabilidad, tanto en la educación escolar formal, así como en otros ambientes educativos.

El libro termina con las palabras finales de los autores, un apartado dedicado a plasmar importantes reflexiones sobre lo que implicó el desarrollo de la conferencia, como la propia construcción del producto que aquí se presenta. Para poder desarrollar el mismo se procedió a establecer una reunión donde, a la luz de preguntas guía relacionadas al proceso de organización de la conferencia, la significatividad de la temática central, la naturaleza de la relación establecida entre los miembros, temas y problemáticas en común, lecciones aprendidas a nivel personal y profesional, y aspectos relevantes a considerar. Los participantes brindaron respuestas significativas que sirvieron de insumo para construir un texto rico en testimonios, enseñanzas y direcciones que, se tiene la certeza, servirán de inspiración a otros para emprender procesos similares.

Finalmente, agradecemos la iniciativa y apoyo del grupo fundador de la REDEPEL, así como el apoyo constante de los docentes miembros de la REDPEL en la organización de la conferencia y la elaboración de este libro. Por otro lado, también agradecemos profundamente el compromiso de nuestros compañeros y colegas de todas las universidades latinoamericanas que son parte de este proyecto y que hicieron que los objetivos propuestos se hagan realidad.

## INTRODUÇÃO

O título da II Conferência Internacional de Estudantes de Pós-graduação em Educação foi “Repensando a educação: um convite para o diálogo”. Este evento teve a participação de estudantes de programas de pós-graduação de diversos países da região como o México, Brasil, Peru e a Colômbia. O objetivo principal foi gerar um espaço de encontro, reflexão e enriquecimento colaborativo quanto a aspectos da Gestão Educativa e Currículo, a partir de seu papel como estudantes do mestrado e profissionais atuantes, vinculados ao contexto atual da pandemia da Covid-19 e às demandas geradas a partir deste.

O evento ocorreu na modalidade virtual e teve duas mesas redondas que trataram os eixos temáticos da conferência: “A cultura das organizações educativas em tempos de pandemia” e “O desafio da avaliação das aprendizagens em tempos de pandemia”. Os estudantes participantes compartilharam suas reflexões através das pesquisas realizadas, abrindo canais de diálogo para compartilhar propostas de solução perante desafios comuns no contexto da pandemia.

Este evento representa a continuação do legado do primeiro grupo de estudantes que, com o apoio dos professores da Red de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDEPEL), conseguiram levar adiante a proposta de promover a troca entre estudantes de pós-graduação da América Latina. Eles, também, tiveram a iniciativa de gerir a elaboração de um produto que perpetuasse o significado de tal encontro. Portanto, um livro intitulado “La educación en tiempos de incertidumbre: reflexiones desde el Currículo y la Gestión educativa” (A educação em tempos de incerteza: reflexões desde o currículo e Gestão Educativa), foi lançado em 2021.

Com base nisso, foi impulsionada a elaboração do segundo livro através de um processo árduo de construção que assegurasse a qualidade do mesmo. Este processo incluiu passos importantes, tais como reuniões de coordenação, para explicar a detalhe as ações a serem realizadas, diferentes processos de avaliação e levantamento de observações para cada capítulo que incluíam a revisão de pares, Turnitin, correção de estilo e arbitragem externa, além de atividades de trabalho colaborativo entre os autores para produzir a introdução como as reflexões finais.

Dessa maneira, o livro reúne de forma eficaz e consistente as apresentações dos participantes nesta II Conferência Internacional de Estudantes de Pós-graduação que apresentamos a seguir.

O primeiro capítulo informa e aproxima o leitor à reflexão sobre a importância do papel que desempenha, em nossa sociedade, a comunidade educativa e que ela atenda as exigências e demandas a partir da análise de diversas mudanças sociais, partindo da ideia que a comunidade educativa inclui a escola, os diretores, professores, estudantes, o conselho educativo e os pais.

O segundo capítulo trata de uma pesquisa em relação ao cenário educativo próprio da pandemia em que, e a partir das percepções dos diferentes atores da comunidade educativa, são questionados os problemas derivados e as ações desenvolvidas para enfrentá-los.

No terceiro capítulo, é apresentada a educação econômica e financeira como proposta pedagógica em sala de aula. Através da aplicação de projetos relacionados à mesma, é evidenciado que ela permite a melhora na tomada de decisões em nível financeiro, e contribui com o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

O quarto capítulo evidencia o importante papel que o diretor desempenha para assegurar o efetivo desenvolvimento profissional do docente como meio para lograr seu empoderamento. A partir deste ponto central, é providenciada evidência segundo autores, são propostas recomendações gerais para os diretores, e as ações desenvolvidas pelo estado peruano são utilizadas como exemplos para destacar sua importância.

No quinto capítulo, é feita uma reflexão sobre a influência da OCDE nos currículos da educação básica no Brasil, a partir das discussões de Maria Abadia da Silva, sobre a relação entre órgãos internacionais e políticas educativas desse país.

O sexto capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada sob o viés metodológico e teórico da representação social. Alguns saberes, sentimentos, desejos e experiências de diretores e docentes são evidenciadas quanto à realidade educativa rural de quatro instituições educativas do departamento de Boyocá, na Colômbia.

No sétimo capítulo, a experiência de estudantes, docentes e autoridades é analisada perante as mudanças geradas quanto a currículo e políticas de avaliação devido à pandemia mundial da SARS-CV2, além das aprendizagens que, como estudantes universitários, esse acontecimento mundial deixou.

No oitavo capítulo, são examinados documentos de política curricular emitidos durante a pandemia pelo Ministério da Educação do Peru. Tais guias orientadores para o serviço educativo são focados na avaliação formativa e no uso do portfolio, especialmente, além de estabelecer a promoção guiada. São



discutidas, também, as dificuldades na implementação e a necessidade de uma maior capacitação docente em temáticas de avaliação formativa.

O nono capítulo mostra experiências de inovação das práticas avaliativas dos docentes em uma escola particular de Lima, a partir da abordagem da avaliação formativa e orientações do Ministério da Educação do Peru. No contexto da pandemia, as escolas buscaram dar continuidade ao serviço educativo segundo a sua realidade.

O décimo capítulo examina a abordagem de formação por competências que está enraizado no imaginário social dos docentes de vários países do mundo. Ela está presente especialmente presente em nossa região devido a sua recente aplicabilidade, tanto na educação escolar formal como em outros ambientes educativos.

O livro termina com as palavras finais dos autores, uma seção dedicada a plasmar importantes reflexões sobre o desenvolvimento da conferência, tais como a própria construção do produto ora apresentado. Para a elaboração dele, foi realizada uma reunião em que, devido às perguntas guia relacionadas ao processo de organização da conferência, foi tratada a significatividade da temática central, a natureza da relação estabelecida entre os membros, temas e problemas em comum, lições aprendidas em nível pessoal e profissional, além de aspectos relevantes a serem considerados. Os participantes deram respostas significativas que serviram de insumo para construir um texto rico em depoimentos, ensinamentos e direções que, certamente, servirão de inspiração a outras pessoas para empreenderem processo similares.

Finalmente, agradecemos a iniciativa e apoio do grupo fundador da REDEPEL, assim como o apoio constante dos docentes membros da rede na organização da conferência e elaboração deste livro. Além disso, agradecemos profundamente o compromisso de nossos companheiros e colegas de todas as universidades da América Latina que fazem parte deste projeto e fizeram com que os objetivos propostos se tornassem realidade.



## CAPÍTULO 1

### **EXIGENCIAS O DEMANDAS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DESDE LA ADAPTACIÓN, EL CAMBIO E INNOVACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN**

### **DEMANDAS DA COMUNIDADE EDUCATIVA DA ADAPTAÇÃO, MUDANÇA E INOVAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO**

Abigail Flores Márquez<sup>6</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-0559-7550>

Universidad Autónoma de Zacatecas

[aby\\_psique@hotmail.com](mailto:aby_psique@hotmail.com)

#### **RESUMEN**

El presente ensayo es un análisis que pretende informar y acercar al lector a la reflexión sobre la importancia del papel que juega la comunidad educativa en la sociedad para lograr la cohesión y mantener el orden en función de normas sociales que permitan una formación integral a lo largo de la vida, que atienda las exigencias y demandas que se presentan a raíz de diversos cambios sociales que se viven en la actualidad, y que generan desequilibrio o descontrol ante la incapacidad de contar con herramientas para darles una solución óptima que favorezca a todos. Dichas exigencias y demandas implican, los modelos educativos, de salud, económico-políticos bajo los cuales se rige el país, el reforzamiento de normas, valores, principios que favorezca

---

<sup>6</sup> Licenciada en Psicología con enfoque humanista, experta en el área clínica, educativa y social, licenciada en medicina y estudiante de maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas con Orientación en Desarrollo Humano y Cultura, con Diplomado en Neurobiología del comportamiento Humano. Ha trabajado como docente en el nivel secundaria, bachillerato, preescolar, clases particulares nivel Licenciatura, y educación inclusiva en centros de integración a niños autistas V.A.L.O.R.A y M.Í.R.A.M.E. Miembro perteneciente a la Sociedad Astronómica de Zacatecas, Red Encuentra tu Par, Asociación REDEPEL. Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación En Latinoamérica y Asociación Educativa Global México AEG. Fundadora de la Asociación Civil Reconociendo Mi Espacio de Bienestar y Capacidades Para Vivir Mejor (RESBICAP). Investigadora y articulista.

las habilidades, conocimientos y la participación activa de la familia y la ciudadanía, considerando que la comunidad educativa incluye la escuela, los directores, los maestros, los estudiantes, el consejo educativo y los padres de familia, que permitan al individuo y a la sociedad actuar y tener herramientas útiles y oportunidades que les den el acceso a sistemas de educación con calidad.

Finalmente, se propone hacer una revisión de aquellos cambios sociales que repercuten y frenan el rol de la comunidad educativa, así como los principales factores de corrupción que propician la desigualdad, exclusión e individualismo e impiden la eficiencia del cumplimiento de las exigencias y demandas de la comunidad educativa y a partir de ello identificar hasta dónde podemos como individuos, como sociedad y como organizaciones, precisar en herramientas asertivas y fidedignas que regulen, impulsen y creen ciudadanos capaces de coexistir en sociedades marcadas por la pluralidad y los retos para el mejoramiento de nuestras sociedades actuales y para la configuración de nuestra sociedades futuras.

## **RESUMO**

Este ensaio é uma análise que visa informar e aproximar o leitor da reflexão sobre a importância necessária do papel que a comunidade educativa desempenha na nossa sociedade para alcançar a coesão e manter a ordem com base em normas sociais que permitem uma educação integral ao longo da vida, que atenda às exigências e demandas que surgem como resultado das diversas mudanças sociais que estão sendo vivenciadas atualmente, e que geram desequilíbrio ou descontrole pela incapacidade de dispor de ferramentas que lhes proporcionem uma solução ótima que favoreça a todos. Tais demandas e demandas implicam os modelos educacionais, sanitários, econômico-políticos sob os quais o país é governado, o reforço de normas, valores, princípios que favorecem as habilidades, conhecimentos e a participação ativa da família e da cidadania, considerando que a educação comunidade inclui a escola, os diretores, os professores, os alunos, o conselho educativo e os pais, que permitem ao indivíduo e à sociedade agir e ter ferramentas e oportunidades úteis que lhes dão acesso a sistemas educativos de qualidade. Por fim, propõe-se rever as mudanças sociais que afetaram e retardaram o papel da comunidade educativa, bem como os principais fatores de corrupção que promovem a desigualdade, a exclusão e o individualismo e impedem a eficiência do atendimento às demandas e demandas de comunidade educativa e a partir disso identificar o máximo que pudermos como indivíduos, como sociedade e como organizações, apontar ferramentas assertivas e confiáveis que regulem, promovam e criem cidadãos capazes de conviver em sociedades marcadas pela pluralidade e desafios para a melhoria de nossas sociedades atuais e para a configuração de nossas sociedades futuras.

## INTRODUCCIÓN

Resulta algo complejo determinar con exactitud las características propias de la comunidad educativa, ya que al escuchar esta expresión lo primero que viene a la mente es un aula, el nombre de una escuela, directores y maestros, sin embargo, esto va más allá de lo que implica un pupitre y un pizarrón, se trata de educación en el amplio sentido de la palabra, en el que influye la participación de todos los ciudadanos y cuyo gran pilar de la construcción de esta comunidad y sistema educativo, es la familia. Hablar y puntualizar en la importancia de la comunidad educativa es considerar aspectos humanistas, de enseñanza, instrucción, de ética, de cultura de la legalidad e incluso de participación ciudadana, así como tener en cuenta la visualización y análisis de la importancia que tiene en nuestra sociedad actual, que en pleno siglo XXI requiere de la consideración y descripción de factores adversos como el cambio social, la corrupción, la desigualdad, la exclusión el individualismo entre muchos otros que impiden la eficiencia del cumplimiento y atención de las exigencias y demandas educativas.

Es importante partir de dos conceptos claves y cruciales a considerar como factores que bloquean y obstaculizan la eficiencia del cumplimiento de las exigencias y demandas educativas, la participación de la ciudadanía y los núcleos de desarrollo en los que se desenvuelve el ser humano para la participación activa, los cuales, quizás, sea difícil frenar e incluso se requiera de un replanteamiento e investigación más profunda para lograr entender la importancia de dicho planteamiento para beneficio de todo el sector ciudadano y educativo; formar a las personas integralmente mediante una educación de calidad guiada y orientada por la familia, los docentes, el personal educativo en general, e incluso los mismos estudiantes; sin los cuales dicho proceso de desarrollo del individuo carece de la vitalidad necesaria para tener agentes activos dentro de la sociedad e incluso el progreso y crecimiento de la misma no es posible si no se tienen pensamientos críticos sobre el entorno en el que nos desarrollamos. De esta manera, se requiere estar preparados para la vida y no de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita.

## ANTECEDENTES

El primer concepto es el cambio social y aplica a una diversidad y gama compleja de fenómenos y transformaciones que alteran y modifican el orden de la estructura social, dichos cambios pueden darse naturalmente como ocurre con el clima tan variante, pueden ser cambios irreversibles por el tipo de consecuencias que conllevaría alguna catástrofe o desastre, cuyas exigencias y efectos para la comunidad educativa podrían ser retadoras en ese sentido, presenciamos cambios físicos, culturales, económicos, políticos y cambios producidos por las irregularidades de los sistemas o por fenómenos inesperados que repercuten no solo en la salud, en el entorno y en las actividades cotidianas, sino en todo ámbito de desarrollo, como ya lo vivimos con la pandemia del

COVID-19, en la que dicho fenómeno cambió radicalmente la manera de vivir de las sociedades, desde las relaciones familiares, de pareja, de amigos, hasta el modelo educativo en el que prácticamente se perdió todo el sentido del aprendizaje, del conocimiento y del estudio, que obligó a buscar alternativas para poder salvar los periodos académicos, que sin duda por la desigualdad y la falta de recursos económicos, muchos niños, niñas y jóvenes tienen que optar por desertar, al verse en una desventaja muy grande con aquellos que tienen las herramientas para poder seguir con el estudio. Rodríguez (2006) comenta que “El cambio social se realiza al interior de sistemas que se encuentran rodeados por otros conjuntos que es preciso conocer que, a su vez, conforman el entorno y no son indiferentes a dichos cambios” (p.20). De modo que los cambios que presenciamos de forma individual, colectiva o mundial, surgen constantemente, con diferentes matices y en distintas condiciones.

Los cambios ocurridos a raíz de la pandemia en el mundo, en el país, en las sociedades e incluso al interior no solo de los hogares, sino también de los colegios, son evidentes, pues no solo cambió la vida de una clase social específica o de una edad determinada, nos sorprendió a todos por igual, bebés, niños, jóvenes, adultos y viejos, sin importar el país, el género, los bienes materiales y económicos, el éxito, si somos figuras públicas o no, algunos en mayor desventaja que otros. Rodríguez (2007), por su parte, menciona que, en efecto, “Los cambios transforman el orden y las relaciones sociales; el abismo entre países ricos y pobres no deja de ensancharse, aunque algunos obtienen mejores resultados que otros” (p. 42). Tal parece que los que resisten y se adaptan con facilidad a los cambios y situaciones como la pandemia son aquellos que no lo tienen ni lo han tenido todo, que han luchado toda la vida para tener lo poco que poseen, porque no están acostumbrados a comodidades y lujos; esas necesidades rebasan las del ocio, ya que, económicamente, al estar en desventaja, la mayor necesidad implica arriesgar su vida para trabajar y llevar el alimento a sus hogares. Opuesto a aquellos que lo tienen todo y que desean volver a su rutina y que, quizás, son los que se desesperan por la situación.

Lo cierto de todo ello es que dicho cambio nos obligó a vivir de forma más sedentaria, pegados a un ordenador, a un televisor, en tiempos de ocio, todo el día con el teléfono, en juegos viciosos, en redes sociales, hoy más que nunca, dependiendo de un aparato y, si antes ya lo hacíamos, ahora, por la situación del COVID-19, aún más, pues la presencia de la tecnología digital se volvió necesaria para todos, niños, niñas, padres, abuelos, estudiantes, comerciantes, negociantes, etc. Es evidente que se deben mencionar los hábitos que se han adquirido para reemplazar actividades escolares y cubrir necesidades que se han vuelto más prioritarias como las compras online en las que se ha visto un incremento. Rodríguez (2006) comenta que “El cambio social es provocado por la acción de los hombres y se opera en construcciones humanas posibles de identificar” (p. 14). Esto es notorio en la manera tan particular de vivir y de sobrellevar responsabilidades y accionar ante lo que se generó por la pandemia.

Pero... ¿Qué tiene que ver el cambio social con ello y la comunidad educativa?, ¿Cuáles son las exigencias y demandas de la comunidad educativa? Si se considera que dentro de los cambios sociales que atañen este siglo XXI está la llegada de la globalización, la modernidad y el mercado, donde todos los sistemas de poder dependen de la interacción social, y la era digital; entenderemos que surgirán nuevas demandas en nuestras comunidades educativas ante los nuevos escenarios que implican conectar los diversos caminos del proceso educativo por medio de tácticas y técnicas en función de las nuevas tecnologías que promuevan el emprendimiento hacia la mejora educativa y el surgimiento de diversos cambios sociales a los que se enfrentan nuestras sociedades. Dentro de las exigencias de la demanda educativa que marcó la pandemia se debe tener una actitud y visualización completamente crítica y centrada, no solo en la construcción de saberes y adquisición de conocimientos, sino en lograr cubrir esos nuevos retos que permitan el compromiso total de fortalecer los vínculos ya establecidos con toda la comunidad educativa y el uso de las actuales herramientas.

Tanto el mercado como la globalización y la información transforman la vida del ser humano, debilitando los lazos familiares, sociales y los vínculos afectivos que ya hemos establecido, erosionando así los valores, la solidaridad, las costumbres, la amistad, la familiaridad y la participación de la comunidad educativa, provocando que el individuo esté marcado por situaciones dominantes con celeridad en la sociedad; de modo que no atender las exigencias de la comunidad educativa, cuyas prioridades comprenden el desarrollo de potencialidades que permiten desenvolverse dentro de la diversidad forjando lazos de respeto, una autorregulación, un óptimo rendimiento académico y sobrellevar dificultades, puede generar abismos de violencia e inseguridad, en los que se pierden los valores morales y éticos, en donde hoy se esté presente pero sin una seguridad de estarlo mañana, perjudicando fehacientemente la valía de los derechos humanos de cada parte de la comunidad educativa, de ahí que las exigencias están enfocadas en necesidades como medios tecnológicos, competencias lingüísticas y de comunicación, hipertextualidad, gama de conocimientos que son favorables para complementar las demandas de la comunidad, así, "...siendo la historia humana plural y simultánea, los cambios son, a veces, contradictorios — hasta excluyentes— y en ocasiones, llevan hacia puntos de ruptura opuestos entre sí" (Rodríguez, 2006, p. 17).

El segundo concepto es un problema serio a nivel nacional, que se agravó por falta de humanismo y educación hasta generalizarse: la corrupción. "Como a cualquier enfermedad, para poder erradicar la corrupción hace falta conocerla: localizarla, medir su extensión, identificar sus causas, encontrar las áreas de oportunidad que permiten su reproducción, examinar sus mecanismos de operación, exhibir sus efectos, mirar experiencias exitosas" (Amparo, 2015, p. 6). Obtener ciertas cosas no cuesta esfuerzo alguno, tiempo o habilidades, pues se hace uso de otras personas como medios para obtener lo que se quiere, un favor, un acuerdo, o el dinero nos dan lo que necesitamos, sabemos que ciertos actos no son buenos ni favorables y pueden traer repercusiones, pero, si el presidente lo hace, ¿por qué nosotros no?, si nos justificamos es suficiente para seguir en el mundo de la corrupción.

Hablar de corrupción como “El uso ilegítimo del poder público para el beneficio privado, así como todo uso ilegal o no ético de la actividad gubernamental como consecuencia de consideraciones de beneficio personal o político” (Amparo, 2015, p. 180), compromete a la ciudadanía, es la que se ve afectada día con día en aspectos de desarrollo y de oportunidades, tanto a nivel individual como a nivel social, ya que “La corrupción es un obstáculo a la productividad, a la competitividad, a la inversión y por tanto al crecimiento” (Amparo, 2015, p.180). Algunas universidades son parte de este problema, debido al mal uso y administración de los recursos, la retención de los sueldos para fines propios distintos al objetivo como mejorar las aulas, adquirir equipos de cómputo, contar con programas de alta tecnología y desarrollo, mantener en óptimas condiciones el inmobiliario, contar con servicios para el alumnado. Al actuar de este modo afectan a toda una comunidad, de modo que limitan su aprendizaje y cortan sus aspiraciones, dañan su integridad y propician la existencia de ciertos disturbios, manifestaciones, violencia, por la desigualdad, además de, al ser afectados por la corrupción, los integrantes de la comunidad muestran su odio al gobierno, tanto como su desesperación y frustración.

Realmente se necesita de un buen trabajo de la comunidad educativa para mejorar las condiciones y bienestar de las sociedades, ya que no solo son los recursos económicos los que benefician en su desarrollo, también las instituciones donde aprenden y con las que socializan son indispensables para el mismo, (PNUD citado en Durán, 2007): “El crecimiento económico es una herramienta indispensable, aunque insuficiente para el desarrollo, dado que el desarrollo humano se consolida en términos del acceso a otros bienes y servicios como la educación, la salud y una adecuada vivienda, entre otros aspectos que lo componen” (p. 6). Por ello, atender cada una de las exigencias como las demandas de la comunidad educativa es logro y triunfo de una formación integral que dependerá o recaerá en el sector educativo visto como escuela y profesor, e implica la participación de agentes de cambio como la comunidad educativa (familia, maestros, instituciones, alumnos, sociedad), que cuenten con las herramientas, capacidades, habilidades y conocimientos para guiar esas competencias intelectuales, morales y pedagógicas que incluyan la formación humanista en la educación y que articuladamente ayuden a la comprensión amplia e intencional de toda la comunidad educativa, considerando las nuevas demandas de la comunidad que no se centran en modelos tradicionales, sino que buscan ampliamente la calidad, la equidad e igualdad, responder a las demandas sociales, formar recursos humanos y capacitar a la sociedad para poder contrarrestar las problemáticas mencionadas anteriormente.

## **CONCLUSIONES**

Es importante considerar todas esas vertientes que tenemos en nuestra sociedad que impiden y frenan la implementación de un modelo de educación basado en la comunidad educativa, es indispensable visualizar el futuro que se deja para las generaciones venideras. Es necesario velar por estas exigencias y demandas educativas que fomenten en las personas la preservación,



conservación de sus buenos valores, actos en los que demuestren su empatía y solidaridad hacia los demás, que se rijan bajo el respeto, la ética, la moral e incluso que creen lazos favorables para una sana convivencia en todos sus entornos.

Por ello, insistir en la importancia de la integración de la comunidad educativa como una forma de adoptar una manera de vivir, se ha de considerar como una opción alternativa, óptima y útil que tenga impacto y propicie esa transformación, permitiendo que cada individuo pueda adaptarse, innovar, ser receptivo a nuevas posibilidades y predispuesto a afrontar los grandes y pequeños cambios que surgen constantemente en nuestras sociedades, que se basen en la confianza, los valores, el derecho a la vida y atender sus necesidades de manera integral, recordando que cada individuo posee capacidades que desarrolla de diferente manera. Tener buenos cimientos y bases desde el principio de nuestra formación y educación como ciudadanos pertenecientes a un grupo social, es el fundamento para desarrollar convivencias sanas, solidarias y respetuosas, que en el presente y en el futuro beneficien en gran medida a nuestras sociedades, motivadas e impulsadas por los principios y participación de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS

Amparo, M. (2015). *Anatomía de la corrupción*. CIDE Instituto Mexicano para la Competitividad A.C.

Bauman, Z. (2017). *Trabajo, Consumismo y nuevos pobres*. Gedisa.

Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

Bernhard, J., Freire, M., y Pacini-ketchabaw, V. (2000) Apoyo a la participación de padres en las escuelas primarias: Un estudio etnográfico sobre un grupo latinoamericano en Canadá, Education Policy Analysis Archives, 8. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n52.html>

Castañeda, V. (2014). *Una investigación sobre la corrupción pública y sus determinantes*. Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Del Mar, M. Luengo, J et al. Capítulo del libro de Pozo, J. Escuela, familia y comunidad educativa. Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Biblioteca Nueva, 2004, 125-153. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/2EscuelaFamiliaComunidadEducativa.pdf>

Durán, J. (2007). La pobreza y su relación con el desarrollo social, el crecimiento económico y el empleo: nuevas hipótesis teóricas e implicaciones prácticas. *Unpublished*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2802.4560> <https://search.datacite.org/works/10.13140/rg.2.1.2802.4560#>

Estrada, J. (2015). *La corrupción administrativa en México: Investigación y análisis sociopolítico y psicosocial*. 9(2), julio-diciembre: Universidad Autónoma Metropolitana.

Guillermo, C. (2017). *La corrupción pública y privada: causas, efectos y mecanismos para combatirla*. Universidad del Rosario.

Hernández, C.; Jiménez, T., Araiza, I., y Vega, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje Ra Ximhai, 11(4), 15-30. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596001.pdf>

Martínez, V., y Paris, S. (2006). Amartya k. Sen y *la globalización*. Paidós.

Rodríguez, J. (2007). *La feria de las Maravillas*. Cambio y desafío sociales Siglo XXI

Rodríguez, J. (2007). *Un mundo en cambio*. Cambio y desafío Sociales Siglo XXI

UNICEF (2005). Participación de los Centros de Padres en la Educación: Ideas y Herramientas para mejorar la organización. [http://www.comunidadescolar.cl/centro\\_padres/documentos/Ideas\\_y\\_herramientas\\_para\\_mejorar\\_la\\_organizacion.pdf](http://www.comunidadescolar.cl/centro_padres/documentos/Ideas_y_herramientas_para_mejorar_la_organizacion.pdf).

## CAPÍTULO 2

### **BUENAS PRÁCTICAS ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA A LA TÉCNICA: UN ESTUDIO DE CASO**

### **BOAS PRÁTICAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19 NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: UM ESTUDO DE CASO**

Fioravante Castellani Neto<sup>7</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-1637-7083>

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

[fiorecastellani@gmail.com](mailto:fiorecastellani@gmail.com)

#### **RESUMEN**

Este ensayo tiene como objetivo arrojar luz sobre una investigación en curso en relación al escenario educativo impuesto por la pandemia del COVID-19, cuestionando qué problemas fueron identificados y las acciones para enfrentarlos desencadenadas por la comunidad escolar del municipio de Santa Isabel, en el Estado de São Paulo, que tiene uno de los IDHM (Índice de Desarrollo Humano Municipal) más bajos y, a pesar de eso, la Unidad Escolar ha logrado alcanzar y superar las metas establecidas por el Gobierno del Estado. Con colegios obligados a suspender las clases presenciales en marzo de 2020 y adoptar la educación a distancia en todas las redes de educación

---

7 Estudiante de Maestría en Educación en la línea de investigación "Políticas Públicas en Educación" en la Pontificia Universidad Católica de Campinas (PUC-Campinas), así como miembro del Grupo de Evaluación, Políticas y Sistemas Educativos (GRAPSE) - registrado en el CNPq/MCT. Profesor de la Escuela Técnica Estatal Bento Quirino, escuela vinculada al Centro Estatal de Educación Tecnológica Paula Souza y, en esta misma institución educativa, ocupa el cargo de coordinador educativo. Trabajó con el Grupo de Estudios de Educación a Distancia del Centro Paula Souza, donde, además de ser profesor-tutor, desarrolló actividades de revisión del lenguaje, producción de materiales didácticos y formación de recursos humanos destinados a Educación a Distancia.

básica del país, el objetivo de la investigación es indagar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Cursos Técnicos Integrados al Escuela Secundaria en el área de informática, analizando las buenas prácticas escolares a la luz de las percepciones de los diferentes actores de la comunidad escolar frente a la adopción de la enseñanza a distancia en el contexto de la pandemia.

## RESUMO

Este ensaio visa lançar luz sobre uma investigação em andamento em relação ao cenário educacional imposto pela pandemia do COVID-19, questionando quais problemas foram identificados e as ações para enfrentá-los desencadeadas pela comunidade escolar do município de Santa Isabel, no Estado de São Paulo, que possui um dos menores IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) e, apesar disso, a Unidade Escolar tem conseguido atingir e superar as metas estabelecidas pelo Governo do Estado. Com as escolas obrigadas a suspender as aulas presenciais em março de 2020 e adotar o ensino a distância em todas as redes de educação básica do país, o objetivo da pesquisa é investigar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados do Ensino Médio de a área de Informática, analisando as boas práticas escolares à luz das percepções dos diferentes atores da comunidade escolar sobre a adoção do ensino a distância no contexto da pandemia.

## INTRODUCCIÓN

A partir del Decreto N° 64.881/2020, de 22 de marzo de 2020 (BRASIL, 2020), siguiendo la recomendación del Centro de Contingencia Coronavirus del Estado de São Paulo, se estableció cuarentena en todo el Estado, como consecuencia de la Pandemia de COVID- 19 - debido a la rápida propagación del Nuevo Coronavirus (SARS-CoV-2) que afecta de forma aguda a los seres humanos, provocando un aumento de los casos de contagios y un número exorbitante de muertes.

Mientras el mundo seguía los casos de contagio por SARS-CoV-2 en China y, progresivamente, en los países europeos, en Brasil (e incluso en otros países de América Latina) el tema fue pasando de anécdota en conversaciones informales y bromas en las redes sociales, la gravedad del problema de salud se fue apoderando del imaginario popular, alertando a la sociedad civil y organizaciones médicas sobre los protocolos sanitarios que deben formular políticas públicas para tomar acciones en orden a preservar la vida de la población. Entre ellas, la restricción de la circulación pública y el aislamiento social fueron medidas que prevalecieron, siguiendo recomendaciones de agentes mundiales de la salud, con base en experiencias de países que ya estaban en la primera línea de esta batalla contra el coronavirus. De esta forma, se suspendieron las clases presenciales en todo el Estado y, como alternativa para la continuidad de los estudios, en todas las instancias, tanto

en Educación Básica, Tecnológica y Superior, se estableció el proceso de enseñanza a distancia, caracterizado por ser online usando como base un Entorno de Aprendizaje Virtual.

De esta forma, lo Centro Estatal de Educación Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), autarquía del Gobierno del Estado de São Paulo, vinculada a la Secretaría de Desarrollo Económico y Tecnológico, que administra las Escuelas Técnicas del Estado (ETEC), emitió las directrices para la adopción de medidas para todas sus escuelas los lineamientos orientadores para la adopción de medidas para las clases a distancia. Así, las escuelas necesitaban cambiar sus calendarios, estableciendo como días no lectivos los días 18, 19 y 20 de marzo de 2020 y determinando receso escolar a partir del día 23, con regreso a partir del 30 de marzo - durante este período, las actividades se realizaron en un entorno virtual. Para ello, fue preeminente el cierre de las escuelas, con la suspensión de las clases presenciales para bloquear la circulación de las personas, ya que en este espacio de enseñanza-aprendizaje se da gran parte de la interacción y socialización entre jóvenes y adultos. Por ello, como señala el Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF),

Con las escuelas cerradas, aquellos que ya estaban excluidos quedaron aún más alejados de su derecho a aprender. Y aquellos que estaban matriculados, pero tenían menos capacidad para seguir aprendiendo en casa, ya sea por falta de acceso a Internet, el empeoramiento de la pobreza y otros factores, terminaron sin tener su derecho a la educación. (UNICEF, 2021, p. 5) Con las escuelas cerradas, aquellos que ya estaban excluidos quedaron aún más alejados de su derecho a aprender. Y aquellos que estaban matriculados, pero tenían menos capacidad para seguir aprendiendo en casa, ya sea por falta de acceso a Internet, el empeoramiento de la pobreza y otros factores, terminaron sin tener su derecho a la educación (UNICEF, 2021, pág. 5).

Como consecuencia, datos de la Encuesta Nacional por Muestreo de Hogares Covid-19 (Pnad) realizada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), apud UNICEF (2021, p. 51), estima que: 5.075.294 niños y adolescentes de 6 a 17 años declararon no asistir a la escuela o asistir a la escuela, pero no contaron con actividades escolares disponibles en la semana anterior a la entrevista. Estos datos están en línea con la investigación realizada por la Unión de Funcionarios Municipales de Educación (Undime), con el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) e Itaú Social, entre el 29/01 y el 21/02/2021. Respondientes 3.672 municipios informaron sobre el ciclo escolar 2020 y sus planes para el 2021. Para el 22,9% de los municipios se reorganizó el calendario escolar 2020 para el 2021; en el 7,2% de los municipios se estaba reorganizando el calendario 2020 y el 69,8% reportó haber concluido el ciclo escolar 2020. Las principales estrategias no presenciales adoptadas por las redes municipales fueron el uso de materiales impresos (95,3%) y la orientación a través de WhatsApp (92,9%). La preparación para el año 2021, al momento de las consultas, había sido realizada y completada

Así, los datos presentados dejan claro que este pronóstico demanda más investigaciones científicas que discutan los efectos e impactos provocados por la pandemia de la COVID-19 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación básica. Esto se debe a que, con la privación de la posibilidad de ir a la escuela, fue necesario implementar un nuevo modelo de enseñanza para continuar el calendario académico y cumplir con el currículo previsto para el aprendizaje de los estudiantes brasileños. Luego, se estableció el estándar de clases a distancia, donde docentes y estudiantes interactuarían a través de herramientas tecnológicas para desarrollar los conocimientos previstos para cada componente curricular.

En este proceso de clases on-line, surgió la demanda de comprender una nueva realidad y sus efectos en todas las esferas de la educación brasileña, lo que, en consecuencia, se convirtió en un gran desafío para las comunidades académicas de las más diversas áreas del conocimiento en términos de comprensión y perspectiva. Así, surgió un nuevo contexto de aprendizaje donde, hasta entonces, no se había considerado una planificación y preparación específica para acomodar, de manera oportuna, esta transición de clases tradicionalmente presenciales a un modelo a distancia.

En este proceso de clases on-line, surgió la demanda de comprender una nueva realidad y sus efectos en todas las esferas de la educación brasileña, lo que, en consecuencia, se convirtió en un gran desafío para las comunidades académicas de las más diversas áreas del conocimiento en términos de comprensión y perspectiva. Por tanto, existe un debate en torno a la problematización de la docencia frente a un nuevo escenario de obligatoriedad por una realidad inédita en la sociedad del siglo XXI, en la que una nueva perspectiva escolar brilla de manera abrupta sobre educadores, alumnos y sus familias.

## **BUENAS PRÁCTICAS ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19**

Ante los numerosos impactos de la pandemia del COVID-19 en las diversas modalidades de enseñanza, se pregunta por el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de las Escuelas Técnicas del Estado de São Paulo (ETEC), que por su propia naturaleza requieren de recursos tecnológicos para la adquisición de conocimientos, habilidades y bases tecnológicas por parte de los estudiantes. Este es el caso del Curso Técnico en Informática para Internet Integrado a Escuela Secundaria, mediante el cual, de acuerdo con los objetivos propuestos por el Plan de Estudios del Centro Estatal de Educación Tecnológica Paula Souza (2013, p.07) , los estudiantes deben aprender a “instalar, codificar, compilar y documentar sitios web y sistemas de información para Internet”; “identificar y configurar arquitecturas, servicios y funciones de redes y servidores” y “analizar y operar los servicios y funciones de los sistemas operativos”, entre otros.

Ante la realidad de las especificidades de este curso, la pregunta es: ¿cómo estudiantes de escasos recursos, que se encuentran en un municipio de vulnerabilidad social, lograron adquirir las competencias y habilidades de un Curso Técnico en Informática para Internet Integrado a Escuela Secundaria a través de estudios virtuales, sin, probablemente, tener acceso a software y herramientas específicas en el área de TI? ¿Los estudiantes y sus familias contaban con la tecnología suficiente en cuanto a equipos, software y conectividad para lograr los objetivos de aprendizaje? ¿Cuáles son las prácticas escolares desarrolladas en el ámbito de las múltiples dimensiones del cotidiano escolar - gestión escolar, clima escolar, prácticas pedagógicas, infraestructura- que la escuela adoptó para enfrentar los problemas y dificultades identificados? ¿Qué acciones se pueden considerar como buenas prácticas que han contribuido a garantizar la eficacia escolar?

Por lo tanto, para responder a estas preguntas, este estudio se enmarca en el campo teórico de la eficacia escolar, que, según Murillo (2005), es capaz de señalar múltiples direcciones posibles para lanzar miradas investigativas, considerando el concepto establecido por el autor de que la escuela eficaz es aquella que “promueve de manera duradera el desarrollo global de cada uno de sus alumnos más allá de lo que cabría esperar dadas sus condiciones previas, al mismo tiempo que promueve el desarrollo de la comunidad educativa” (Murillo, 2005, p. 3).

Así, la escuela adquiere su carácter educativo, asumiendo su papel de transmisora de conocimientos y competencias vinculadas a saberes, valores, actitudes y cultura atribuibles tanto a la sociedad como a los individuos que pasan por sus aulas, consolidándose como una escuela eficaz que promueve aprendizajes significativos en sus estudiantes al punto de marcar una diferencia en su escolaridad y en su desarrollo personal.

Entonces, también se sustenta en la elucidación de Murillo (2003, p. 01) sobre el papel de las investigaciones en este ámbito teórico educativo, que no ha tenido la repercusión suficiente como debería, exigiendo que “(...) contribuyan a formar un cuerpo de conocimiento que pueda ayudar a optimizar los niveles de calidad y equidad en la educación”.

Cabe señalar también, en la perspectiva del autor, que uno de los requisitos esenciales para la plena utilidad de la investigación es la importancia de que los datos se obtengan a partir de un análisis de la realidad que se quiere mejorar: “esto significa que para que la investigación de la eficacia escolar sea útil en Iberoamérica, o en cualquier otro lugar, debe haberse realizado a partir del análisis de las propias escuelas” (2003, p. 01).

Un enfoque similar es defendido por Soares (apud Calderón y Borges (2020, p. 47) de modo que para saber exactamente qué hace efectiva a una escuela “es necesario ir más allá de los límites de la metodología estadística, buscando en el enfoque cualitativo un conocimiento más complejo de lo que indican los números.” Como afirman Calderón y Borges (2020, p. 51) “para identificar lo que

marca la diferencia dentro de la escuela, es necesario estudiarla y comprender las prácticas que se desarrollan en ella y que contribuyen al éxito escolar”.

Adicionalmente, Murillo (2003, p. 02-03) distingue dos grandes objetivos de los estudios sobre eficacia escolar y presenta tres características al concepto de escuela eficaz:

1- Estimar la magnitud de los efectos escuela y analizar sus propiedades científicas (consistencia entre áreas, estabilidad, efectividad diferencial y permanencia); 2- Identificar los factores del aula, la escuela y el contexto que hacen que la escuela sea efectiva. Un elemento clave en esta idea es el concepto que se tenga de eficacia escolar. En la actualidad se entiende que una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias. Esta definición incluye tres características: 1 – *Valor agregado* como operacionalización de la eficacia. La eficacia sería el progreso de los alumnos teniendo en cuenta su rendimiento anterior y la situación socioeconómica y cultural de las familias. El uso de puntajes brutos de desempeño de los estudiantes, sin estar controlado por estos factores, solo proporciona información sesgada y falsa sobre la realidad de las escuelas. Se trata de conocer única y exclusivamente lo que la escuela ofrece al alumno. 2 – *Equidad* como elemento básico en el concepto de eficacia. Una escuela diferencialmente eficaz, en el sentido de que es “mejor” para unos alumnos que, para otros, no es una escuela eficaz, sino discriminatoria. Y aquí no vale elegir entre la equidad y la excelencia, entendida como una renta media alta: sin equidad no hay eficacia, lo que le da a esa escuela la característica de ser socialmente desechable. 3 – *Desarrollo integral de los alumnos* como objeto primordial de toda la escuela y de todo el sistema educativo.

No solo implica un valor agregado al desempeño en lectura, comprensión o cálculo; también afecta la felicidad de los estudiantes, su autoestima o su actitud creativa y crítica. Aquí el objetivo es encontrar investigaciones que cuenten con instrumentos que puedan medir esta realidad (p.2-3)

Reflexionando sobre lo anterior, en el presente proyecto de investigación se concibe que aún con las peculiaridades derivadas de la necesidad de suspender las clases presenciales, a causa de la pandemia del COVID-19, es fundamental garantizar una formación integral de los estudiantes a fin de garantizar verdaderamente sus derechos a dominar conocimientos, habilidades, valores y actitudes significativas para ejercer todas sus aspiraciones y sueños profesionales y personales. En este sentido, la educación a distancia implementada por la emergencia requiere de la formulación de políticas



públicas que apunten a llenar el vacío surgido a partir de la sustracción de estudiantes y docentes del ámbito áulico.

En consecuencia, esta investigación, que tiene como objetivo estudiar prácticas pedagógicas que garanticen un buen desempeño en el aprendizaje en una Escuela Técnica Estatal, tiene una de sus referencias el estudio “Aprova Brasil, o ‘direito de ensino” (Brasil, 2005), realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), que identificó acciones pedagógicas positivas entre 33 Unidades Docentes del país que redundan en la eficacia escolar aún en condiciones desfavorables, bajo el concepto de buenas prácticas como “un conjunto de procedimientos, actividades, experiencias y acciones que presentan resultados positivos en la mejora de los aprendizajes” (Unicef, 2007, p. 64).

Por lo tanto, el propósito de las buenas prácticas es contribuir para el logro del éxito escolar para enfrentar los desafíos encontrados por la comunidad escolar considerando su propio contexto, su realidad, comprendiendo sus debilidades, fortalezas, límites y posibilidades, involucrando para ello la representación de todos los sujetos que integran su comunidad, que viven y aspiran a la ascensión de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo trabajo, además, se entiende que las buenas prácticas se unen a una serie de estrategias que se suman para optimizar el aprendizaje escolar, identificándose estas como un:

Trabajo colectivo, en equipo, compartido, coordinado; Proyectos de enseñanza; Innovaciones en la organización escolar; Enseñanza contextualizada; Implementación de nuevas formas de monitorear y evaluar el aprendizaje de los estudiantes; Realización de actividades externas con los estudiantes y Fomento de la práctica de juegos y deportes (Fondo de las Naciones Unidas para los Niños; Brasil, 2007, p. 66-68).

De tal forma que se puede ratificar de acuerdo con Saavedra et al. (2013, p. 203): las buenas prácticas como conjunto de actividades adecuadas y favorables rodeadas de elementos que atienden a los criterios de calidad dentro del contexto sociocultural en el que se inserta la escuela.

Con esto, Abramovay et al (2004, p. 25), aclara que desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras no es una acción tan simple, ya que requiere esfuerzos de diferentes sujetos que actúan en el contexto educativo:

Las iniciativas, consideradas innovadoras porque brindan procesos creativos de articulación y transformación del clima escolar, promueven una mayor integración de los diferentes sectores de la escuela, fortaleciendo lazos y mecanismos para compartir intereses y objetivos. Y, en este sentido, permiten

un contrapunto a los distintos tipos de problemáticas vividas, contribuyendo a la reducción de la violencia en la escuela, a la mejora del rendimiento escolar ya la promoción de alumnos y profesores. (Abramovay et al., 2004, p. 27).

A posteriori, el autor revela que las experiencias exitosas son aquellas que despiertan el compromiso de los participantes en la búsqueda de soluciones a los problemas identificados, y cuando se articulan e integran acciones entre todos, existe un compromiso y motivación para ampliar alianzas y estrategias de afrontamiento de problemas. (Abramovay et al., 2004, p. 34-35).

Otro punto importante que vale la pena resaltar en su pensamiento se refiere a la perspectiva de la escuela de preocuparse por el desarrollo de valores éticos, sociales y morales entre los estudiantes, de modo que:

La búsqueda de una educación humanista, donde la diversidad fuera percibida como una dimensión complementaria y no antagónica, suscitó una serie de estudios, que buscaban reflexionar sobre el universo escolar como un fenómeno total, ya no determinado por una u otra dimensión (económica, social, cultural), pero por cierto estas dimensiones afectaron la rutina escolar. (Abramovay et al., 2004, p. 39).

En esta perspectiva, los autores comentan que “el éxito de las escuelas innovadoras frente a los problemas identificados se percibe por la gran cantidad de proyectos extracurriculares o transversales, que permiten a los estudiantes promover cambios significativos en el entorno escolar en su conjunto” (Abramovay et al., 2004, p. 85), que, en consecuencia, reflexiona sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes, como se explica:

Hay objetivos comunes a estos proyectos, principalmente relacionados con la promoción de la escritura y la lectura para los estudiantes, el desarrollo de investigaciones sobre diferentes temas y la capacidad de los jóvenes para el mercado laboral. Otro objetivo importante es la percepción de los jóvenes, la escuela y la comunidad para el examen de ingreso, considerando la ineficiencia de la educación pública para la inserción de estos estudiantes en las universidades públicas. En todos estos casos, los objetivos se orientan a la superación de las dificultades encontradas y, en definitiva, a la transformación cualitativa de la escuela pública. (Abramovay et al., 2004, p. 86).

De esta forma, las buenas prácticas escolares son capaces de introducir cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando la calidad de la educación y permitiendo el éxito escolar, como afirma Benavente (2010, p. 139), al defender que las buenas prácticas “son a menudo pequeños cambios que, en realidades concretas, modestamente siguen caminos llenos de promesas positivas”.

## REFLEXIÓN FINAL

Esta investigación en desarrollo tiene prevista su finalización en diciembre de 2022, después de recogida de datos empíricos a través de entrevistas semiestructuradas con diversos sujetos de una Escuela Técnica del Estado de São Paulo, Brasil, situada en un municipio de vulnerabilidad social, con el objetivo de analizar las acciones para hacer frente a los problemas encontrados, identificando las buenas prácticas, según las percepciones de su comunidad escolar. En una fase previa ya finalizada en junio de 2022 se analizaron las tendencias de la investigación académica y los estudios promovidos por Organizaciones No Gubernamentales y Agencias Multilaterales relevantes para la educación básica en el contexto de la pandemia COVID-19.

En un escenario inédito para la educación brasileña, comprender la enseñanza y el aprendizaje durante una pandemia de un Curso Técnico Integrado a la Escuela Secundaria, en el área de Informática, es una demanda contemporánea, con una oportunidad histórica, considerando las peculiaridades derivadas de la pandemia por COVID-19; por lo tanto, las buenas prácticas adoptadas por la Unidad de Enseñanza a ser estudiada, visando la eficacia escolar, consolidan el enfrentamiento de los desafíos y, así, aseguran la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes a los estudiantes, incluso a distancia, que los conducen. para alcanzar sus anhelos y sueños, tanto profesionales como personales.

## REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2004). Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131747>
- Alves, M., & Soares, J. (2007). As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. *Sociedade e Estado*, 22(2), 435–473. <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5338>
- Benaverte, A., & Tavares, M. (2010). A educação na luta contra a exclusão e pela democracia. *Revista Lusófona De Educação*, (16). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1873>
- BRASIL. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (2007); Ministério da Educação. *Aprova Brasil, o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=127034](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=127034)

*Lei Federal N° 13.979, de 06 de fevereiro de 2020 (2020).* Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>

*Portaria do Ministério da Saúde (MS) N° 356, de 11 de março de 2020 (2020).* Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasília, DF. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm)

*Portaria do Ministério da Saúde N° 188, de 03 de fevereiro de 2020 (2020).* Institui o Gabinete de Crise da Covid-19 e altera a Portaria n° 188/GM/MS, de 3 de fevereiro de 2020, para dispor sobre o Centro de Operações de Emergências para o novo Coronavírus (COE Covid-19). Brasília, DF. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>

*Memorando Circular N° 09 – GSE/Geped, do Centro Estadual De Educação Tecnológica Paula Souza, de 18 de março de 2020 (2020).* São Paulo, SP.

*Memorando Circular N° 08 – GSE/Geped, do Centro Estadual De Educação Tecnológica Paula Souza, de 18 de março de 2020 (2020).* São Paulo, SP.

*Memorando Circular N° 18 – GSE/Geped/Geve, do Centro Estadual De Educação Tecnológica Paula Souza, de 18 de março de 2020 (2020).* São Paulo, SP.

*Plano de Curso para Habilitação Profissional De Técnico Em Informática Para Internet Integrado Ao Ensino Médio N° 267, do Centro Estadual De Educação Tecnológica Paula Souza (2013).* São Paulo, SP.

*Decreto do Governo do Estado de São Paulo N° 64.881/2020.* Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares, de 22 de março de 2020. São Paulo, SP. <https://www.al.sp.gov.br/norma/193361>

*Resolução SS-27 do Governo do Estado de São Paulo.* Dispõe sobre o Centro de Operações do Coronavírus e dá providências correlatas, de 12 de março de 2020 (2020). São Paulo, SP. <https://www.imprensaoficial.com>

[br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=8b6eb715-5b50-4aed-b956-29c54a166931](https://www.uam.es/br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=8b6eb715-5b50-4aed-b956-29c54a166931)

- Torrecilla, M. (2005). Investigación En Eficacia Escolar Y Mejora De La Escuela Como Motor Para El Incremento De La Calidad Educativa En Iberoamérica. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 03(02). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10054>
- Torrecilla, M. (2003). Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 02(01), 01-14. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5341>
- Índice do Desenvolvimento Humano: IDHM Municípios 2010* (2010), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, de 13 de abril de 2021. <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>
- Saavedra, F., Bascón, M., Prados, M., y Sabuco, A. (2013). Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas. Una propuesta innovadora. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 201-2020. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41552>
- UNICEF (2021). *Cenário da exclusão social no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação* (2021), do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias (CENPEC)- UNICEF. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>

## CAPÍTULO 3

### **EDUCACIÓN ECONÓMICA Y FINANCIERA COMO PROPUESTA DE ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN EL AULA**

### **A EDUCAÇÃO ECONÔMICA E FINANCEIRA COMO PROPOSTA DE ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA**

Nathalia Carolina Rubio Buitrago<sup>8</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-2119-7888>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

[nathalia.rubio@uptc.edu.co](mailto:nathalia.rubio@uptc.edu.co)

#### **RESUMEN**

En este ensayo se presenta la Educación Económica y Financiera en adelante (EEF) como propuesta pedagógica en el aula y que, con su práctica, por medio de proyectos, facilita el mejoramiento de la toma de decisiones a nivel financiero y como herramienta dinámica que sea de utilidad para la vida de los estudiantes. Como docentes somos garantes de que las nuevas prácticas pedagógicas se basen en una educación en contexto y las necesidades actuales. Por tanto, se presenta formas de llevar estas prácticas al aula. Finalmente, bajo este trabajo, se busca reflexionar sobre el papel que, como docentes gestores del conocimiento, debemos tener para ayudar a cambiar la calidad de vida de los estudiantes desde la escuela.

---

8 Contadora Pública de la Universidad Santo Tomás, Especialista en Gerencia Educacional y Magíster en Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Actualmente se desempeña como docente de los programas de Administración financiera y Contaduría Pública de la Corporación Universitaria Minuto de Dios regional Cundinamarca sede Zipaquirá. Profesional con conocimiento y experiencia en proyectos de desarrollo en educación financiera y económica en colegios. Con experiencia pedagógica en formación educativa desempeñándose en áreas de emprendimiento, gestión contable y financiera.

## RESUMO

Neste ensaio, a Educação Econômico-Financeira (EFE) é apresentada como uma proposta pedagógica em sala de aula e que com sua prática por meio de projetos colabora para melhorar a tomada de decisões em nível financeiro e como uma ferramenta dinâmica que colabora ao longo da educação. Os alunos, enquanto professores somos garantes de que as novas práticas pedagógicas se baseiam numa educação no contexto e nas necessidades atuais, por isso são apresentadas formas de trazer essas práticas para a sala de aula e como professores; gestores do conhecimento vamos colaborar para ajudar a mudar a qualidade de vida da escola.

### La importancia de la Educación Económica y Financiera

La EEF constituye un valor esencial para la construcción de pensamiento analítico frente a la toma de decisiones en aspectos básicos de la vida cotidiana, incidiendo en el mejoramiento de la calidad de vida, generando oportunidades de cambio.

A nivel internacional se resaltan países como Brasil, Chile, México y Perú, que poseen su propia estrategia de educación financiera donde integran instituciones públicas y privadas. Algunas organizaciones mundiales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se preocupan por la implementación de políticas educativas que incentiven el desarrollo de la formación financiera en la escuela a través de las Recomendaciones sobre los principios y buenas prácticas de educación y concienciación financiera para América Latina y el Caribe (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2005).

Para el caso de Colombia el documento guía denominado “Mi plan, mi vida y mi futuro, orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera” (Mineducación, 2014), es un modelo que desarrolla pautas para ser incorporadas en los procesos pedagógicos desarrollados en las aulas por los docentes basados en proyectos transversales diseñados por cada uno de los colegios- Esta pretende generar estrategias formativas y/o pedagógicas dentro de los salones de clase.

La EEF se centra en el desarrollo de habilidades y procesos relacionados con el manejo y uso de los recursos económicos que poseen a lo largo de la vida las personas; lo que se puede denominar competencia financiera (Rodríguez, y Sánchez, 2015). La falta de información que se tiene hacia ese tema genera dificultades en la toma de decisiones a nivel financiero, que influye en el empobrecimiento de la población y la escasa optimización de los recursos económicos, razones por la cual la OCDE busca armonizar entre los países la formación económica y financiera dentro de las aulas como herramienta para mejorar las condiciones de calidad de vida.

Las instituciones de formación se convierten en la columna que garantiza la educación y esta debe proporcionar soluciones a los cambios del entorno e involucrar al estudiante para que experimente nuevas realidades que colaboren en su crecimiento y desempeño, siendo un espacio de interacción y de apertura al mundo.

Los proyectos transversales de formación económica y financiera fortalecen las habilidades y conocimientos que rodean al uso del dinero y su funcionamiento dentro de los procesos de intercambio monetario de la vida cotidiana. Con la aplicación de proyectos transversales que tengan relación con la EEF, se cumpliría con las exigencias que demanda el ministerio de educación dentro de las instituciones, con relación a la formación del estudiante en todas sus dimensiones, y en este caso, su dimensión económica.

En Colombia, las entidades han realizado múltiples esfuerzos para que la formación económica y financiera logre posicionarse como un contenido de aprendizaje importante en la comunidad, ya que existen entidades que afirman que la población carece de las habilidades económicas básicas para la toma de decisiones en estos ámbitos (Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera, 2017); es importante, por todo esto, que la EEF se convierta en una estrategia significativa desde la escuela, que propicie la correcta toma de decisiones en aspectos financieros y económicos, colaborando así al desarrollo del país y al mejoramiento de los resultados en las pruebas internacionales como las Programme for International Student Assessment (PISA) (Rodríguez, F. & Sánchez, 2015) donde se miden las competencias financieras y la forma como los jóvenes, que están en la edad de 15 años, se enfrentan en toma de decisiones financieras cotidianas.

Por lo anterior, hacer un acercamiento a las estrategias pedagógicas e investigativas que se desarrollan en contextos escolares en esta área, serviría como referente para próximos trabajos, así como para otros maestros y estudiantes que deseen incluir a sus investigaciones la EEF en la escuela, por ello, es pertinente afirmar que la formación económica y financiera en Colombia se une a las disposiciones emitidas por el Ministerio de Educación Nacional (1994), y a su vez, estas se apoyan en la leyes y decretos emitidos por el Senado de la República de Colombia, que son parte del marco legal de este ensayo.

Es indispensable pensar que la educación “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” ( Asamblea Nacional Constituyente, 1991), por lo cual debe ser impartida de forma equitativa en los colegios, ya sean públicos o privados, también debe acogerse a una actualización, basada en los contextos actuales de formación para el desarrollo de la ciudadanía.



que les sean beneficiosas. (Rodríguez y Sánchez, 2015). Esto denota que la educación es un instrumento de formación importante, que se debe tomar en la escuela como base para el mejoramiento de la calidad de vida. Así, la importancia de tomar esta formación en el aula se convierte en un reto que los docentes debemos asumir. La institución educativa no debe convertirse en la solución de los problemas mundiales, pero sí debe ser el medio de transformación de pensamientos que colaboren a evitarlos.

La EEF toma fuerza en la necesidad de brindar a las personas una ruta de formación para la toma de decisiones, y se facilita al tener una directriz que obliga a “proporcionarse de manera justa e imparcial [para tener programas] coordinados y desarrollados con eficiencia” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2005). Cabe resaltar que es posible ver el liderazgo en la implementación de la cátedra de educación financiera, en países como: Estados Unidos, que en el 2016 crea la página de Internet MyMoney.gov; Brasil, al lanzar en el 2010 la Estrategia Nacional de Educación Financiera (ENEF), y el Reino Unido, donde se crea la Estrategia Nacional Para La Capacidad Financiera (Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera, 2017). Los ejemplos aquí mostrados, muestran que es importante, a nivel global, generar proyectos que animen a la población a estudiar y a conocer sobre la EEF.

En los países en donde se apoya la Educación Económica y Financiera de forma virtual, se impulsa la obtención de habilidades para el manejo, control y análisis de problemas financieros que emergen en las diferentes etapas a lo largo de la vida. La orientación EEF se debe construir como una colaboración pedagógica que logre construir una base en la formación y creación de nuevos conceptos, que concienticen a la población de la necesidad de involucrar esta formación en la escuela; este tipo de instrucciones logran un cambio formal en las sociedades en proceso de desarrollo.

El gobierno nacional construye planes alrededor de este tipo de proyectos, para que Colombia sea aceptada en la OCDE, institución que recomienda mejorar las prácticas de la Educación Económica y Financiera en el país, e invita a que comience en la escuela, debido a esto la Superintendencia de Industria y Comercio, junto a varios sectores del Gobierno en el año 2017, crearon la Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera CIEEF, y con ella la cartilla denominada *Estrategia Nacional De Educación Económica Y Financiera De Colombia ENEEF* (Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera, 2017), documento que resalta la importancia de continuar mejorando las prácticas económicas y financieras.

En concordancia con lo descrito, es importante resaltar que el tema de EEF debe ser abordado desde la primaria, ya que, en el caso específico de Colombia, esta formación no está dentro de los procesos curriculares académicos formativos. Esto refleja que para las instituciones educativas este tema es opcional, ya que son libres de adoptar los proyectos transversales. Esto lleva a la visión de que en América latina es evidente la necesidad de que su población establezca

pautas de formalización de la EEF dentro de sus hábitos de vida (López-lapo et al., 2022), con el propósito de hacer un buen uso de los recursos económicos los cual traerá un efecto positivo en la calidad de vida.

## REFLEXIONES

En medio de la situación actual, la EEF se convierte en una herramienta fundamental para el fortalecimiento de habilidades en la toma de decisiones en la comunidad, alrededor de cuestiones financiera. La EEF es la guía clave para la organización de las comunidades y la ampliación del concepto de economía.

Las políticas públicas como la del *Fomento a la Cultura del Emprendimiento* (Congreso de Colombia, 2006) o las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Financiera: Mi plan, mi vida y mi futuro* (Ministerio de Educación Nacional, 2014), entendidas como rutas de formación EEF, son desconocidas por los estudiantes y docentes, por lo que se retrasa la orientación y la formación en las instituciones educativas.

La caracterización lograda en este trabajo, muestra la conveniencia de mejorar las prácticas académicas por medio de proyectos transversales de Educación Financiera, para que los docentes conozcan del tema y lo consideren relevante para la formación del futuro habitante de la sociedad.

La EEF en su desarrollo académico, mejora el comportamiento financiero creando buenos hábitos, generando conciencia para iniciar este tipo de prácticas, por lo que es fundamental que los directivos docentes y docentes se integren en su implementación como proyecto transversal o asignación académica directa.

Una de las ventajas que ofrece este tipo de aprendizaje es que motiva a los estudiantes a conocer o mejorar buenos hábitos económicos, lo que asegura conseguir aprendizajes más significativos, ya que, la realización de actividades novedosas en los grupos escolares permite abandonar la monotonía de una educación tradicional y ser los protagonistas del propio aprendizaje.

## REFERENCIAS

Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Preámbulo: El pueblo de Colombia. [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_constitucion\\_politica.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_constitucion_politica.pdf)

Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera. (2017). *Educación económica y financiera de Colombia (ENEFF)* [http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/estrategia\\_nacional\\_educacion\\_economica.pdf](http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/estrategia_nacional_educacion_economica.pdf)

- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1014 de 2006: De fomento a la cultura del emprendimiento*. <https://www.mincit.gov.co/getattachment/eb0a7a3a-5068-4632-becf-2e92f62d9fa3/Ley-1014-de-2006-De-fomento-a-la-cultura-del-empre.aspx>
- Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1450 de 2011: Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014*. [https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/docs/ddr/CompiladoNormativo\\_Parte3.pdf](https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/docs/ddr/CompiladoNormativo_Parte3.pdf)
- López-Iapo, J. L., Elizabeth, S., & Ocampo, H. (2022). *Educación financiera en América Latina*. 2215, 3810–3826.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994: “por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales”* [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86240\\_archivo\\_pdf.pdf#:~:text=Decreto%201860%20de%20Agosto%203%20de%201994%20por,la%20ley%2C%20DECRETA%3A%20Art%C3%ADculo%201%C2%BA%20Ambito%20y%20naturaleza](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf#:~:text=Decreto%201860%20de%20Agosto%203%20de%201994%20por,la%20ley%2C%20DECRETA%3A%20Art%C3%ADculo%201%C2%BA%20Ambito%20y%20naturaleza)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Orientaciones Pedagógicas para la educación financiera: Mi plan, mi vida y mi futuro*. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-343482\\_archivo\\_pdf\\_Orientaciones\\_Pedag\\_Educ\\_Economica\\_y\\_Financiera.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-343482_archivo_pdf_Orientaciones_Pedag_Educ_Economica_y_Financiera.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Recomendación sobre los Principios y Buenas Prácticas de Educación y Concienciación Financiera*. [www.oecd.org/finance/financial-](http://www.oecd.org/finance/financial-)
- Rodríguez, F., & Sánchez, J. (2015). *Educación financiera para la inclusión financiera: una hoja de ruta*. *Extoikos*, 17, 17–20. <http://www.extoikos.es/n17/pdf/5.pdf>

## CAPÍTULO 4

### **INFLUENCIA DEL ROL DIRECTIVO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

### **INFLUÊNCIA DO PAPEL GERENCIAL NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Joel Alberto Rojas Hernández<sup>9</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-8373-5955>

Pontificia Universidad Católica del Perú

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

#### **RESUMEN**

El presente ensayo tiene como objetivo poner en evidencia el papel clave que juega el gestor en el desarrollo profesional como un medio destacado para lograr el empoderamiento docente. Se argumenta que una buena acción directiva puede desembocar en el desarrollo profesional efectivo, esto es, un aprendizaje profesional estructurado que trae como consecuencia directa cambios en el conocimiento y las prácticas de los docentes, y consecuentes mejoras en el aprendizaje de los estudiantes. En esta línea de ideas se toma como referencia un conjunto de investigaciones actuales que proponen una

---

9 Egresado de la maestría de educación con mención en gestión de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Psicólogo con orientación educativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Actualmente se viene desempeñando como profesor del área de Educación para el Trabajo (EPT) para los grados de tercero, cuarto y quinto de secundaria de educación básica regular (EBR) en la Institución Educativa Privada María Reina Marianistas. Autor del artículo denominado “Las comunidades profesionales de aprendizaje” y coautor del libro “REPENSANDO LA GESTIÓN EDUCATIVA. Aspectos claves para gestionar instituciones educativas”. Conferencista en congresos nacionales e internacionales. Asimismo, representante de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL) y miembro del equipo organizador de la segunda conferencia y del tercer congreso internacional de dicha red.

serie de acciones que puede desarrollar el directivo, en aras de impulsar este desarrollo profesional. Y también, destacando la generalizada conciencia que despierta la importancia de la labor directiva sobre el desarrollo profesional, se describe el documento nacional peruano “Marco del buen desempeño del directivo” el cual brinda lineamientos orientativos para alcanzar este fin. Finalmente, se llama a la reflexión sobre la posibilidad de ir más allá de documentos orientativos para pasar a promover espacios de formación del gestor que le permitan una acción eficiente respecto al impulso del desarrollo profesional efectivo de los docentes.

## **RESUMO**

Este ensaio visa destacar o papel fundamental desempenhado pelo gestor educativo no desenvolvimento profissional docente. Segundo os autores, uma ação gerencial eficiente influencia direta e positivamente nos saberes e práticas dos professores e, conseqüentemente, melhora o nível de aprendizagem dos estudantes. O presente artigo toma essa linha de ideias como referência para elencar uma série de recomendações em prol da melhoria educativa que o gestor pode desenvolver. O artigo também descreve o documento nacional peruano “Estrutura para o bom desempenho do gestor”, que fornece diretrizes para atingir esse objetivo. Por fim, chama-se à reflexão para ir além dos documentos de orientação e promover espaços de formação de gestores que possibilitem uma atuação eficiente no desenvolvimento profissional dos docentes.

## **EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EFECTIVO. UNA CERTERA RUTA HACIA EL EMPODERAMIENTO**

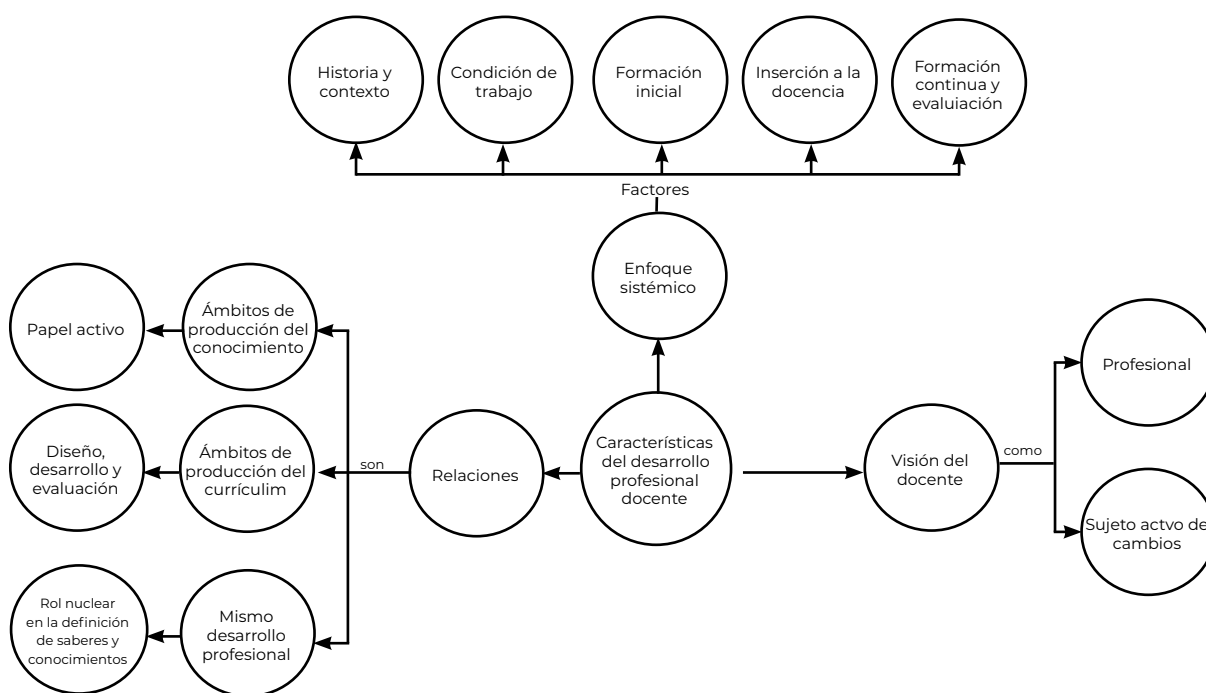
El empoderamiento docente se define según Bogler & Nur (2012, citado en Balyer, Ozcan & Yildiz, 2017) como un cambio real en la experticia profesional del profesor, un incremento en su autonomía y un involucramiento en el proceso de toma de decisiones de la institución. Este proceso de adquisición de poder e independencia del profesional de la educación se logra a través de diferentes medios, entre los cuales se destacan la toma de decisiones, la mejora del estatus, el desarrollo de la autoeficacia, el soporte de su autonomía, la mejora del atractivo social, confiabilidad y comunicación, la asistencia en labores de gestión y el desarrollo profesional (Balyer, Ozcan & Yildiz, 2017).

Este último punto es el foco de atención de la presente producción y que, de ser establecido y gestionado adecuadamente, desembocaría en lo que se denomina el desarrollo profesional efectivo, es decir, un aprendizaje profesional estructurado que trae como resultados cambios en lo que refiere a conocimiento y prácticas docentes, y consecuentes mejoras en el aprendizaje de los estudiantes (Darling, Hyler, & Gardner, 2017; Gailkhort, Marz, du Pré, & Geijsel, 2019).

Este desarrollo profesional integra, como principales características (Monarca y Manso, 2015) (Figura 1), un enfoque sistémico, que incluye factores como la historia y contexto, condición de trabajo, formación inicial, inserción a la docencia, formación continua y evaluación; visión del docente como profesional y sujeto activo de cambios, dado que se le considera como experto y poseedor de un saber específico que le brinda autonomía para tomar decisiones y que es clave para la generación de cambios.

Asimismo, permite establecer claras relaciones entre el docente: y los ámbitos de producción del conocimiento, donde posee un papel activo; los ámbitos de producción del currículum, donde interviene en el diseño, desarrollo y evaluación del mismo; y, el mismo desarrollo profesional, ya que juega un rol nuclear en la definición de los saberes y conocimientos que el docente debe contemplar en su formación.

Figura 1. Características del desarrollo profesional docente



Nota. Elaboración propia

## BUSCANDO EL DESARROLLO PROFESIONAL EFECTIVO DEL DOCENTE. UNA LABOR DIRECTIVA.

Ahora bien, si se logra este desarrollo profesional efectivo, se empezará a ver cambios en el cuerpo docente, por ejemplo, a nivel de aumento de la disposición a participar en actividades de mejora pedagógica; mayor nivel de preparación para enfrentar problemas; aumento de la calidad de las actividades a nivel de precisión respecto a la clase y el aprendizaje de los estudiantes; observación

de un rol activo en la implementación del currículum que desemboque en el alcance de objetivos; entre otros (Chang, Chen, & Ching, 2017; Cockpim & Somprach, 2019).

Observando entonces que el desarrollo profesional efectivo es de suma importancia para el docente, se deben buscar medios para su desarrollo. Un primer indicio de factores que influyen en el mismo se encuentra en el ambiente o contexto. En este sentido, Enriquez (2014) precisa que el desarrollo de un entorno adecuado favorece la interacción y reflexión colectiva de los profesores, esto quiere decir que la institución se convierte en un contexto específico, condicionado muchas veces por el estilo de gestión. Así, las escuelas deben apuntar a plantear mejoras en su visión de gestión, de tal forma que se pueda crear un ambiente que facilite oportunidades que aseguren el desarrollo profesional docente.

Por su parte Sime (2004) menciona que el maestro reflexivo, o aquel que toma decisiones docentes en base a una consciente y cuidadosa consideración, requiere de ambientes que faciliten su reflexividad; y que, de no presentarse esta condición, se corre el riesgo de que su desarrollo profesional sea arrastrado por una racionalidad altamente técnica, es decir solo desemboque en la transmisión de conocimientos. Es más, se precisan factores bloqueadores del aprendizaje docente (Lohman, 2000, citado en Sime 2004), dentro de los cuales destacan la falta de tiempo para aprender, falta de recursos que faciliten el aprendizaje, ausencia de estímulos al aprendizaje, y reducido poder de decisión en la gestión escolar.

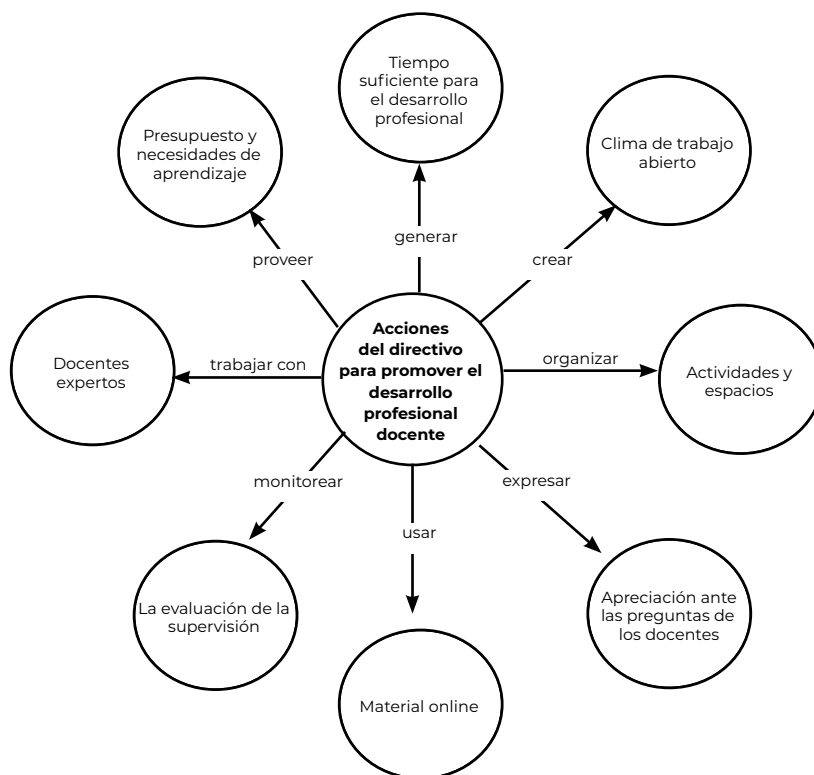
Como se puede colegir entonces, el desarrollo profesional docente se respalda mucho en la gestión, de la cual dependerá su generación, eficiencia y sostenimiento. En este caso, el equipo directivo o en su defecto el director, juega un papel crucial en tal empresa y, por tanto, es su deber crear una serie de condiciones estructurales para este fin. En esta línea, Gailkhort, Marz, du Pré, & Geijssel (2019), brindan algunas sugerencias iniciales de lo que pueden hacer los directores (Figura 2).

En primer lugar, los directivos deberían generar tiempo suficiente para el desarrollo profesional; asimismo, organizar actividades de este tipo en espacios que así lo permitan; de la misma forma, y si existen restricciones de presupuesto, intercalar el desarrollo de los docentes, en donde en un año se desarrolle un grupo y en el siguiente el restante; así también, usar material online y tomar ventaja de docentes expertos; y, planear variados y diferentes hitos de evaluación.

Por otro lado, también crear un clima de trabajo abierto por medio de ciertas prácticas de liderazgo como encuestas de satisfacción, conversaciones y coaching en equipos; organizar cursos especiales o seminarios de retroalimentación; expresar apreciación ante las preguntas de los docentes; manifestar expectativas claras acerca del clima de aprendizaje; organizar sesiones de entrenamiento que estén relacionadas con la cultura profesional; lograr relaciones de respeto e igualdad entre los profesores al discutir

abiertamente las diferencias en el equipo; consultar con pares; preparar lecciones en conjunto; e implementar una política de puertas abiertas.

Figura 2. Acciones del directivo para promover el desarrollo profesional docente



Nota. Elaboración propia

Asimismo, otros autores como Cockpim & Somprach (2019) sugieren que el director debe motivar a que los docentes participen en planes de desarrollo; monitorear la evaluación de la supervisión; seguir el trabajo pedagógico de los profesores de cerca; prepararse para manejar una variedad de estilos de aprendizaje; y proveer un adecuado presupuesto para cubrir necesidades de aprendizaje.

Los autores también indican que el mismo debe facilitar y brindar soporte respecto a una variedad de recursos tecnológicos que dirijan el camino hacia futuras innovaciones en el aprendizaje. Este último punto es ahondado por Fatih (2020), quien plantea que el equipo directivo debe buscar recursos pertinentes para apoyar el desarrollo profesional de los docentes y mantenerlos informados sobre las novedades relacionadas con la educación.



## **IMPULSANDO EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE. EL CASO DEL PERÚ.**

No cabe duda que la labor directiva es crucial para asegurar un eficiente desarrollo profesional lo cual, a su vez, desemboca en un significativo aumento del empoderamiento del docente. Esta plena conciencia de importancia no solo se puede evidenciar en la literatura especializada sino también en las acciones propias del estado peruano quienes, a partir de un documento nacional, el llamado Marco del buen desempeño del directivo (MINEDU, 2014), plantea una serie de indicaciones para la labor directiva que están enfocadas específicamente en el desarrollo profesional docente.

De esta manera, el dominio 2 de dicho documento denominado “Orientación a los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes” engloba la competencia 5, que centra su atención en el hecho de que el equipo directivo o director debe promover y liderar comunidades de aprendizaje con los docentes que estén basados en procesos de formación continua, colaboración y autoevaluación, y que estén orientados a la mejora de la práctica pedagógica y el correspondiente logro de aprendizajes.

Dentro de esta competencia resaltan tres desempeños. En primer lugar, el desempeño 15, que precisa que el directivo debe gestionar distintas posibilidades de formación continua para la mejora de los desempeños de los docentes en relación al logro de los objetivos de aprendizaje. El desempeño 16, donde se precisa que el gestor debe generar espacios y mecanismos para promover el trabajo colaborativo entre docentes, el cual es crucial para la reflexión sobre prácticas pedagógicas que conducen a la mejora de la enseñanza y el clima escolar. Y, finalmente, el número 17, que se enfoca en buscar que el director estimule iniciativas de los docentes respecto a la innovación e investigación pedagógica, precisando que el primero debe impulsar la implementación y sistematización de las ya nombradas.

## **REFLEXIONES**

Recapitulando todo lo dicho anteriormente se puede indicar la importancia del desarrollo profesional efectivo para facilitar enormemente el proceso de empoderamiento docente. Respecto a este punto es importante indicar que la efectividad de este proceso recaerá - como los investigadores lo plantean - en la labor de gestión, donde el director, como pieza clave, jugará un papel central en dicho proceso. Es por ello que las políticas estatales y los respectivos productos que de ellos se derivan hoy apuntan a promover en el director una labor activa, en lo que se refiere a la mejora de los docentes que pertenecen a su institución.

Sin embargo, es preciso señalar que no solo los documentos nacionales que brindan ciertos lineamientos son suficientes para acometer tal empresa. En

adición, es necesario gestionar, conducir e impulsar espacios de formación del gestor que le permitan, más allá de tomar consciencia de lo esperado, obtener herramientas que aumenten la probabilidad de que sus docentes se desarrollen profesionalmente, no solo como una formación esporádica, sino, y como se ha venido datando aquí, de manera sólida y efectiva, y que traiga como consecuencia una mejora en su competencia profesional y la respectiva - y anhelada - mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Balyer, A., Ozcan, K., & Yildiz, A. (2017). Teacher empowerment: School Administrators' Roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, (79), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/624391>
- Chang, D., Chen, S., & Ching, W. (2017). *Investigating the major effect of principal's change leadership on school teachers' professional development* (EJ1162671). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162671.pdf>
- Cockpim, J., & Somprach, K. (2019). *Learning leadership of school administrators and teaching behavior affecting the effectiveness of teacher professional development: hierarchical linear model* (EJ1211206). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211206.pdf>
- Darling, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute (ED606743). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>
- Enriquez, L. (2014). *Concepciones y factores influyentes en el desarrollo profesional docente en España, Chile y Colombia en los últimos diez años [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]*. Repositorio institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5500>
- Fatih, M. (2020). *School principal support in teacher professional development* (EJ1285559). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285559.pdf>
- Gailkhort, L., Marz, V., du Pré, R., & Geijsel, F. (2019). Workplace conditions for successful teacher professional development: School principals' beliefs and practices. *Eur, J Educ.*, (59), 605-620. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/epdf/10.1111/ejed.12366>
- MINEDU (2014). *Marco del buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela*. Ministerio de Educación. [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_directivo.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf)

- Monarca, H., y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2015-numero26-5040/Desarrollo\\_profesional\\_docente.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2015-numero26-5040/Desarrollo_profesional_docente.pdf)
- Sime, L. (2004). Rutas para el desarrollo profesional docente. *Educación*, 13(25), 61-75. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10567>

## CAPÍTULO 5

### UMA REFLEXÃO SOBRE A INFLUÊNCIA DA OCDE NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

### UNA REFLEXIÓN SOBRE LA INFLUENCIA DE LA OCDE EN LA EDUCACIÓN EN BRASIL

Flavio Taveira<sup>10</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-3980-4650>

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

[flavio.taveira@unesp.br](mailto:flavio.taveira@unesp.br)

#### RESUMEN

A partir de las discusiones de Maria Abádia da Silva, investigadora de la Universidad de Brasilia, sobre la relación entre los organismos internacionales y las políticas educativas en Brasil, este texto pretende reflexionar sobre la influencia de la OCDE en los currículos de la educación básica en Brasil. Para ello, tomamos una conferencia impartida por la profesora María Abádia, así como artículos de su autoría y tesis y tesinas dirigidas por ella. El texto termina con una invitación a los investigadores de la educación en Brasil, y en toda América Latina, a reflexionar sobre el papel que los organismos internacionales han desempeñado en las políticas educativas de los países latinoamericanos.

---

10 Estudiante de maestría en el Programa de Postgrado en Educación para la Ciencia y Licenciado en Matemáticas (2020) de la Universidade Estadual Paulista (Unesp), Brasil. Es miembro del Grupo de Investigación sobre el Currículo: Estudios, Prácticas y Evaluación (Gepac/Unesp/CNPq). Fue becario del Programa Internacional de Graduación (CAPES, MEC, Brasil), realizando estudios de pregrado tipo sándwich en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Minho (UMinho) en Braga, Portugal (2018-2019) y también becario del Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica (CNPq, MCTI, Brasil) en el área de Educación (2019-2020). Sus estudios y reflexiones se producen en el ámbito de la Educación Matemática, con énfasis en el Currículo y la Filosofía (Teoría Crítica). Es miembro de la Sociedad Brasileña de Educación Matemática (SBEM).

## RESUMO

A partir de discussões de Maria Abádia da Silva, pesquisadora da Universidade de Brasília, sobre a relação entre os organismos internacionais e as políticas educacionais no Brasil, este texto se propõe a refletir sobre a influência da OCDE nos currículos da educação básica no Brasil. Para tanto, tomamos uma conferência proferida pela professora Maria Abádia, bem como artigos de sua autoria e teses e dissertações orientadas por ela. O texto é finalizado com um convite à pesquisadoras/pesquisadores em Educação no Brasil, e em toda América Latina, a refletirem sobre o papel que os organismos internacionais têm desempenhado nas políticas educacionais dos países latino americanos.

## PALAVRAS INICIAIS

A escrita deste ensaio tem origem ainda em 2021, a partir de uma exposição<sup>11</sup> proferida pelo autor na Segunda Conferência Internacional de Estudantes de Mestrado em Educação, que integrou as atividades do Primeiro Congresso Latinoamericano de Estudantes e Egressos de Pós-Graduação em Educação, organizado pela Rede de Estudantes e Egressos de Pós-Graduação em Educação na América Latina (REDEPEL).

A temática que permeou toda a exposição foi a influência de organismos internacionais<sup>12</sup> nas políticas educacionais brasileiras, tendo em vista que esta temática faz parte da agenda de investigação do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (Gepac<sup>13</sup>), grupo a qual o autor é participante.

O Grupo de Pesquisa em Currículo (Gepac), vinculado à Universidade Estadual Paulista (Unesp), foi criado em 2013 e, atualmente, se organiza em grupos de trabalhos<sup>14</sup> que atuam no fortalecimento de discussões teóricas entre as pessoas participantes do grupo. Ao abordar os estudos e pesquisas em Educação a partir das discussões sobre os Estudos do Currículo, uma das frentes de atuação do grupo admite preocupação com as influências históricas que organismos internacionais têm admitido no desenvolvimento de políticas públicas educacionais no Brasil, e, mais recentemente, nos países da América Latina.

---

11 A exposição proferida pelo autor admitiu como título “Formación de docentes de educación básica y la OCDE en Brasil: una agenda de investigación”.

12 Por organismos internacionais, neste texto, compreendemos ao conjunto de organizações que se constituem e que atuam por interesses próprios e assumem dimensões internacionais ao se mostrarem/estarem presentes em diversos países do mundo, como o caso da OCDE.

13 Para maiores informações: <https://gepacunesp.org/>.

14 Para maiores informações: <https://gepacunesp.org/gt/>.

Como exemplo das pesquisas realizadas no âmbito do Gepac que se articula à temática, podemos tomar a dissertação de Roberta Barbosa (2021) e suas análises sobre as influências da OCDE nas políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil, a partir tanto de documentos elaborados pela própria organização quanto do histórico de diretrizes nacionais de formação docente.

Isto posto, buscamos discorrer acerca de algumas denúncias realizadas pela professora Maria Abádia da Silva, mais especificamente sobre a influência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), relacionadas às políticas curriculares e educacionais no Brasil. Para tanto, nos valem, neste texto, de três principais fontes que sustentam as argumentações aqui mobilizadas. São elas: artigos de autoria da professora, trabalhos de pós-graduação por ela orientados e, uma conferência proferida pela autora em 24 de setembro de 2021, como encerramento das atividades do 7º Seminário sobre Currículo, Cultura e Identidade (Secculti<sup>15</sup>), realizado no formato online, devido à pandemia.

Ao oferecer espaço, neste ensaio, para as importantes contribuições que denunciam os interesses e as investidas da OCDE nos currículos brasileiros, propomos difundir essa preocupação que tem, historicamente, tido alguma atenção de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, tendo em vista algumas publicações que tematizam as influências de organismos internacionais com as políticas educacionais brasileiras (Bordin, 2015; Esteves & Souza, 2020; Pasini, 2020).

## **SOBRE A PROFESSORA E PESQUISADORA MARIA ABÁDIA**

Maria Abádia da Silva possui graduação em História pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral pela Universidad de Salamanca. Atualmente, é Professora Titular de Políticas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora do ÁGUIA – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Organismos Internacionais, Gestão e Políticas para Educação Básica<sup>16</sup>.

---

15 O Secculti é um evento acadêmico-científico organizado pelo Grupo de Pesquisa em Currículo (Gepac) desde 2015, com periodicidade anual. Contudo, a partir de 2021, o grupo de pesquisa organizador, em consenso, alterou a periodicidade de realização do evento para bianual.

16 Informações coletadas do Currículo Lattes da pesquisadora, em 03 de março de 2022. Recuperado de <http://lattes.cnpq.br/5389894947596066>

## **SOBRE OCDE POR MARIA ABÁDIA DA SILVA**

Em setembro de 2021, a professora e pesquisadora proferiu a conferência intitulada “A influência da OCDE nos currículos brasileiros”<sup>17</sup> como atividade de encerramento do 7º Seminário Sobre Currículo, Cultura e Identidade, que ao comemorar os 100 anos de Paulo Freire, contou com o tema “Diálogos de (re)existência(s) em tempos de pandemia”.

A proposta da conferência girou em torno de compreender como a OCDE opera e admite participação nas decisões e na execução de políticas para a educação básica pública brasileira, principalmente desde a década de 1970.

Em suas considerações iniciais na conferência, Abádia da Silva chama a atenção para o fato de que, historicamente, organizações internacionais, grupos nacionais e a própria sociedade civil disputam entre si sobre os processos de planejamento, coordenação e formulação das políticas públicas brasileiras relacionadas à Educação.

Dentre os organismos internacionais que vigoram nessa disputa podemos citar o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Organização Mundial do Comércio, a Organização Internacional do Trabalho, o empresariado ligado à Educação e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Focando nossas atenções sobre esse último organismo internacional citado, a pesquisadora aponta que a OCDE surge no ano de 1948 sob a nomenclatura Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OEEC) com o objetivo de coordenar o Plano Marshall, principal mecanismo de reconstrução do continente europeu no período pós-guerra. Além de países aliados da Europa, a então OEEC contava com a participação direta e relevante dos Estados Unidos.

A OEEC passa, em 1961, a se chamar OCDE e conta hoje com um escopo que reúne diversas áreas de atuação, como Ciência e Tecnologia, setores industriais, comércio internacional, infraestrutura e Educação<sup>18</sup>. Como financiamento, conta principalmente com a contribuição de seus 36 (trinta e seis) membros, onde o Brasil atualmente admite o status de parceiro-chave da organização.

Dentre algumas ações desenvolvidas pela organização, estão a produção massiva de documentos, publicações e relatórios com inquéritos e dados estatísticos sobre diversos segmentos de seus participantes e parceiros, principalmente no campo da Educação, a partir da expansão das avaliações em larga escala realizada pela organização.

---

<sup>17</sup> Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6lfWIZPeC10>

<sup>18</sup> Recuperado de <https://www.oecd.org/education/>

Ao nos atentarmos para a estrutura institucional da OCDE, podemos notar a existência de uma diretoria específica para as questões educativas no âmbito do Conselho Geral da organização, o que denota um interesse explícito de padronização dos sistemas educativos segundo critérios econômicos, ou, nas palavras de Peralta & Pacheco (2021a), como uma agenda internacional que se vende como nacional.

Buscando elucidar algumas atuações históricas da OCDE no campo das questões educacionais, Abádia da Silva destaca a criação do Centro para Pesquisa e Inovação em Educação em 1967<sup>19</sup>, do Departamento de Sistema de Educação em 1970, o Programa de Indicadores Educacionais entre 1983 e 1988<sup>20</sup>, o Projeto de Definição e Seleção de Competências – DeSeCo na década de 1990<sup>21</sup>, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA<sup>22</sup> na virada do século, principalmente entre os anos de 1997 e 2000, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - TALIS<sup>23</sup> entre 2006 e 2008, o Programa de Avaliação Internacional de Competências de Adultos – PIAAC em 2008, a Diretoria de Educação e Competências em 2012 e, por fim, a mais recente orientação educativa da OCDE, o Projeto Educação 2030<sup>24</sup>.

Frente a este histórico de atuação em ações e projetos no campo da Educação, Abádia da Silva nos chama a atenção para uma proposta em especial, oriunda sobretudo a partir do Projeto Educação 2030. Esta proposta consiste em 12 (doze) princípios para o desenho curricular nas políticas educativas dos países que assumem as indicações/ofertas da OCDE. Estes doze princípios estão organizados nos seguintes conjuntos: Princípios dentro de uma disciplina; Princípios de todas as disciplinas; Princípios para além da escola e; Princípios nos processos.

A professora Maria Abádia encerra a conferência defendendo a necessidade de problematizar, estudar e investigar as propostas e os mecanismos utilizados por organismos internacionais, como a OCDE, para cooptar espaços privilegiados nas políticas educacionais, neste caso, brasileiras.

## **SOBRE ANÁLISE DAS POLÍTICAS DA OCDE**

Em uma análise do Projeto Educação 2030, Silva & Fernandes (2019) afirmam que a intenção deste projeto é propor uma bússola de aprendizagem pautadas em quatro competências principais, a saber: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Em suas problematizações, após suas análises, os autores

---

19 Recuperado de <https://www.oecd.org/education/ceri/>

20 Recuperado de <https://www.oecd.org/education/eag-ines.htm>

21 Recuperado de <https://www.deseco.ch/>

22 Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/>

23 The Teaching and Learning International Survey (TALIS). Recuperado de <https://www.oecd.org/education/talis/>

24 Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>



afirmam que “revela-se o propósito de direcionar e guiar a aprendizagem para, em seguida, mensurar, quantificar e comparar o desempenho dos estudantes, dos países e entre os países, conforme critérios cuja definição perpassa parcelas restritas da sociedade” (Silva & Fernandes, 2019, p. 296-297).

Além disso, os autores apontam para os interesses econômicos como principais motivadores ao fomento do discurso de internacionalização curricular via Educação 2030:

Forças internacionais voltadas à educação preconizam um currículo global escolar, uma padronização e commoditização do serviço educacional. Dos gabinetes internacionais, nas asas dos empresários e governos, os interesses pela educação alcançam a antessala das escolas e estão na porta das salas de aula. (Silva & Fernandes, 2019, p. 297)

Além de discussões sobre projetos de organizações internacionais relacionadas especificamente à Educação, é possível observar contribuições de Maria Abádia da Silva no que diz respeito aos termos legais no quadro jurídico brasileiro quanto às relações com Organismos Internacionais e algumas implicações para as questões no campo educacional, como em Pereira & Silva (2018). Além das duas contribuições de Abádia da Silva citadas anteriormente, que discorrem mais sobre as relações entre organismos internacionais e a Educação brasileira, apontamos também algumas discussões pertinentes em Silva & Cunha (2014), Silva, Cunha & Souza (2015), Silva & Silva (2016) e Silva & Libâneo (2019).

Como complemento teórico nessas contribuições, observamos também esforços de investigações que denunciem as investidas da OCDE nas políticas educacionais brasileiras com a orientação de trabalhos de pós-graduação<sup>25</sup>. O trabalho de Fernandes (2019), orientado por Abádia da Silva, oferece uma interessante discussão sobre como questões de acesso restrito, debatidas nas mesas de reuniões internacionais, ressonam e reverberam na prática escolar, nas carteiras das escolas.

Assim, esperamos oferecer algumas referências que orientaram a construção deste texto, que além de um tributo a um trabalho tão importante para as discussões atuais em Educação tanto no Brasil, quanto na América Latina, também se constitui como um aprofundamento teórico referente à temática aqui eleita para a discussão.

---

25 Segundo dados da CAPES [Ministério da Educação do Brasil], o público da pós-graduação está presente em 90% da produção científica nacional brasileira. <http://www.anpg.org.br/15/04/2015/a-pesquisa-no-brasil-e-os-direitos-dos-pos-graduandos>

## PALAVRAS FINAIS

Como considerações finais, destacamos a importância das discussões sobre as influências de organismos internacionais em políticas educacionais no Brasil e em toda América Latina. Em complemento, salientamos o papel crucial que as avaliações em larga escala têm cumprido na defesa e na manutenção dessas influências internacionais (Peralta & Pacheco, 2021).

Que o conteúdo aqui apresentado sirva como um convite às discussões que perspassam a temática da relação entre organismos internacionais e políticas educacionais nacionais, principalmente em tempos de neoliberalismo (Fraser & Jaeggi, 2020) como podemos conferir a partir dos esforços da professora e pesquisadora Maria Abádia da Silva.

## REFERÊNCIAS

- Bordin, T. M. (2015). Influências das políticas educacionais internacionais no currículo: algumas incursões. *Saberes*, 1(11), 78-93. <https://www.periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6526/5197>
- Esteves, T. J., & Souza, J. S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. *Revista online de Políticas e Gestão Educacional*, 24(1), 678-692. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13791>
- Fernandes, É. F. (2019). *A política da OCDE: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília.
- Fraser, N., & Jaeggi, R. (2020). *Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica*. Editora Boitempo.
- Oliveira, R. B. (2021). *Experiências de formação docente: entre recomendações técnicas e ações comunicativas*. Dissertação de Mestrado em Ensino e Processos Formativos. Ilha Solteira: Universidade Estadual Paulista.
- Pasini, J. F. S. (2020). As influências dos Organismos Internacionais nas Políticas desenvolvidas no sistema educacional brasileiro e no Estado do Paraná. *Revista Educere et Educare*, 15(35), 1-26. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24358>

- Peralta, D. A., & Pacheco, J. A. (2021). *Currículo e Avaliação Externa: Entre Políticas Internacionais e Práticas Nacionais*. (pp. 169-188). Edições Humus.
- Peralta, D. A., & Pacheco, J. A. (2021a). Sobre Brasil, Portugal e Avaliação ou como uma agenda internacional se vende como nacional. In: Peralta, D. A. & Pacheco, J. A. (Orgs.) *Currículo e Avaliação Externa: Entre Políticas Internacionais e Práticas Nacionais*. (pp. 169-188). Edições Humus.
- Pereira, R. da S., & Silva, M. A. da. (2018). Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. *Revista HISTEDBR On-Line*, 18(2), 523-544. <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8651372>
- Silva, M. A. & Cunha, C. (2014). Dimensões da política do Banco Mundial para a Educação Básica. In Silva, M. A. & Cunha, C. (Orgs.). *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. (pp. 57-96). Autores Associados.
- Silva, M. A., & Libâneo, J. C. (2019). Banco Mundial, corporações internacionais e investidores: políticas e formas de atuação na educação básica. In: Libâneo, J. C. et. al. (Orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. (p. 33-60). Grafica da UFC.
- Silva, M. A., & Silva, R. P. (2016). Proposições do Banco Mundial e da OCDE para a educação básica pública obrigatória. In in J. C. Carmo, R. T. C. Oliveira, C. M. C. S. Silva (Org). *Transformações do Estado e Influências nas políticas educacionais no Brasil*. (pp. 89-118). Mercado das Letras.
- Silva, M. A., & Fernandes, E. F. (2019). O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Revista Exitus*, 9(5), 271-300. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1108>
- Silva, M. A.; Cunha, C.; Souza, J. V. (2015). A Educação fotografada pelo Pisa e difundida pela OCDE. In C. Cunha, J. V. Sousa, M. A. Silva (Org.). *A Internacionalização da Educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas*. (pp. 139-171). Editora Fino Traço.

## CAPÍTULO 6

### **EDUCACIÓN RURAL: UN DEVELAR SIGNIFICANTE DESDE LA VOZ DIRECTIVA DOCENTE.**

### **EDUCAÇÃO RURAL: UMA REVELAÇÃO DE SIGNIFICADO DA VOZ DO DIRETOR DE ESCOLA**

Danilo Andrés Gómez Melo<sup>26</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8712-4927>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

[daniloandres.gomez@uptc.edu.co](mailto:daniloandres.gomez@uptc.edu.co)

#### **RESUMEN**

El presente ensayo expone las representaciones sociales (RS) de cinco directivos docentes de los municipios de Socha y Socotá (Boyacá, Colombia) sobre educación rural e identificadas en el transcurso de la investigación titulada: Representaciones sociales de directivos docentes respecto a educación rural, que fue desarrollada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Las Representaciones Sociales en dicha investigación se presentan desde cuatro categorías: Accesibilidad, mirada colonizadora, cotidianidad y oportunidades de la educación rural que, en conjunto, hacen visible el análisis detallado de los múltiples conceptos, sentimientos y saberes otorgados a la educación rural desde la perspectiva de los directivos escolares.

---

26 Docente investigador egresado de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Especialista en Gestión Educacional (UPTC) y Licenciado en Lenguas Extranjeras: Inglés - Francés (UPTC). Con aproximadamente 11 años de experiencia laboral docente, tanto en el sector educativo privado como público, actualmente se desempeña como profesor de idioma extranjero de la Secretaría de Educación Departamental de Boyacá (Colombia). Gracias a su formación y experiencia profesional, sus áreas de actuación investigativa y docente comprenden la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, la pedagogía, la educación en contextos rurales y urbanos y la sociología.

## RESUMO

Este ensaio apresenta as representações sociais (RS) da educação rural de cinco diretores de escolas dos municípios de Socha e Socotá (Boyacá, Colômbia), identificadas no curso de uma investigação intitulada “Representações sociais dos diretores de escolas sobre educação rural” desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia. As RS são apresentadas em quatro categorias emergentes: Acesso e acessibilidade, olhar colonizador, vida cotidiana e oportunidades da educação rural, que juntos tornam visível a análise detalhada dos múltiplos conceitos, sentimentos e conhecimentos dados à educação rural desde a perspectiva dos directores escolares.

## ACCESIBILIDAD

La categoría abarca a las RS desde las funciones y las necesidades de la educación rural. Desde el discurso directivo docente, se enuncia a la educación campesina como un conglomerado de habilidades de emprendimiento trabajadas por medio de proyectos productivos que repercuten en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, lo que coincide, en materia legal, con lo estipulado en el capítulo IV de la ley 115 de 1994, que exalta a la educación rural como un medio propicio para la formación agropecuaria y agroindustrial, favoreciendo las condiciones de vida de los habitantes; y con uno de los objetivos propuestos en el Manual para la Formulación y Ejecución de Planes de Educación Rural (2012), de buscar la visibilidad de lo rural e incluir a su habitante en el desarrollo nacional, por medio del mejoramiento de sus condiciones de vida.

Para tal fin, el estado tiene la responsabilidad de diseñar e implementar planes de acción consecuentes con las condiciones del medio rural, lo que lleva a identificar una representación social con la que el directivo docente expresa que existe un desconocimiento estatal de las formas de enseñanza y aprendizaje manifestadas en el campo, cuestión que se puede verificar en la evaluación estudiantil de carácter estandarizado, que no reconoce las particularidades de desempeño del estudiante rural, aunque dicha educación rural cuente con planes que complementen las prácticas docentes y busquen mejorar los resultados académicos estudiantiles.

Esta situación la sustenta Caliva (2002), al afirmar que no se cuenta con una adaptación pertinente de los planes educativos que responda a las necesidades concretas de este tipo de formación y de esta población, lo que lleva a que los resultados de la evaluación estudiantil señalen a la educación rural como un ente que no ofrece garantías de competitividad (Misión para la Transformación del Campo, 2014), debido al bajo nivel educativo que presenta (Martínez et al., 2016), lo que se refuerza en los resultados de pruebas estandarizadas

como las SABER y los bajos resultados, que se muestran como inferiores en comparación al área urbana (Delgado, 2014). Esta situación demuestra un descuido gubernamental, al ver que en la normativa nacional se establece que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) debe asumir, dentro de sus funciones, el diseño e implementación de alternativas educativas flexibles acordes a las particularidades territoriales (Colombia Territorio Rural, 2015), pero no se logran ver a nivel práctico.

Simultáneamente, en esta categoría sobresale una última representación social que ubica a la educación rural en una posición de invisibilidad ante los ojos del estado; desde el punto de vista del directivo docente, el gobierno ignora sus necesidades en términos de asignación presupuestal, actualización de material, mantenimiento de la estructura y acceso a tecnologías de la información, lo que lleva a confirmar lo enunciado por Carrero y González (2016), quienes afirman que el establecimiento educativo rural se encuentra pobre, estropeado y con una dotación insuficiente.

La situación aquí plasmada evidencia que hay una falta al cumplimiento de lo estipulado en la Constitución Nacional, en donde se manifiesta la educación como un derecho que el estado está en la obligación de garantizar en términos de acceso y permanencia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). El escaso cumplimiento de este artículo constitucional se entrevé en las condiciones precarias de infraestructura, espacio y material, en las que se encuentran los establecimientos educativos actualmente.

## **MIRADA COLONIZADORA**

En la Mirada colonizadora que se teje en el discurso docente, se identifica una RS que se relaciona con la forma en que se ve la educación desde el ojo urbano, el diseño de políticas públicas para el sector rural, desde la experiencia directiva, se plantea en un estado de ajenidad y desconocimiento del contexto inmediato campesino. Por consiguiente, la educación rural se conceptualiza desde una planeación que desconoce sus particularidades en la enseñanza, su seguimiento y su evaluación.

Esta organización educativa obedece a políticas estandarizadas como los Estándares de educación y los Derechos Básicos de Aprendizaje que no involucran al habitante rural en el desarrollo nacional y, en consecuencia, nacen prácticas educativas basadas en currículos universalizantes y contenidos ajenos (Caliva, 2002). Es por esto que la ruralidad se caracteriza por ser un lugar descuidado por la reglamentación nacional, al no considerar los intereses y especificidades de la población campesina (De Meireles et al., 2014). Al reflexionar en este campo, también se ve que hay un incumplimiento de lo estipulado por el MEN en el Manual para la Formulación y Ejecución de Planes de Educación Rural (Ministerio de Educación Nacional, 2012), porque estos planes no se adecuan debidamente para la inclusión del habitante rural a procesos de gestión nacional y mejora de sus condiciones de vida.

De igual forma, se puede percibir una segunda RS que expresa la pertinencia de políticas públicas que generen una oportuna atención educativa de los habitantes campesinos, esto se manifiesta desde el pensamiento directivo que resalta los bajos resultados en términos de calidad académica en el sector rural que, no solo obedecen a políticas públicas ajenas, sino también al escaso nombramiento de personal docente en áreas específicas, y a la estandarización de pruebas nacionales; lo que lleva a reforzar lo expuesto por varios teóricos tales como Delgado (2014), Martínez et al. (2016) y Carrero y González (2016) respecto a las problemáticas, en términos de calidad, que enfrenta la educación rural en Colombia, es decir, un bajo logro académico y la inexistencia de una política pública especial para la educación rural. Estas situaciones desembocan en el crecimiento paulatino de las diferencias entre el campo y la ciudad, que día a día alimentan la desigualdad en la población en general.

Finalmente, se destaca una tercera RS que se configura desde el desconocimiento de modos concretos de vida campesina. Desde el punto de vista directivo docente, el habitante urbano interpela al sujeto rural como un ser inferior en términos académicos y vitales, un ser que nace, se cría y crece en medio de necesidades, cuestión que hace pensar que las formas de vida campesinas no son óptimas y no permiten manifestarse y vivir plenamente. Esta idea también es soportada desde el discurso de Herrera y Buitrago (2015), en donde la ruralidad es asumida desde miradas y preconceptos ajenos que llevan a desdibujar la realidad del campo, porque no se asumen las múltiples manifestaciones de vida rural. En respuesta a esta situación, es pertinente asumir el espacio rural como un lugar digno, propio y particular, que presenta características únicas que merecen ser valoradas y visualizadas.

## **COTIDIANIDAD**

La categoría de cotidianidad resalta facetas concernientes a la vivencia del espacio rural en torno a la educación, por consiguiente, se exponen RS relacionadas con el trabajo, la familia, la docencia, el rol directivo docente y el habitante rural. Siguiendo este hilo conductor, se distingue una faceta de la educación rural que muestra perfiles o competencias laborales de los estudiantes desde muy temprana edad y, que se pueden dividir en dos aspectos: el primero está conformado por las labores del campo que los estudiantes ejercen, dirigidas a la atención de animales y siembra de cultivos, y el segundo está en la figura de trabajo infantil que obligan al estudiante a buscar trabajo fuera de casa para devengar un salario para su sostenimiento y el de su familia.

Dicha situación es reconocida como trabajo infantil, trabajo que responde a las necesidades económicas de la familia rural, circunstancia que incide en la deserción académica de la población estudiantil y, por ende, bloquea los procesos de formación pedagógica. Lo anterior, manifiesta la continuidad de una situación previamente evidenciada en el año 2014 a través del documento Misión para la Transformación del Campo, que señala el trabajo infantil como

un factor erróneamente naturalizado dentro del medio rural, que aumenta los niveles de deserción y la escasa matrícula estudiantil en el ámbito educativo rural; dicho argumento no toma en consideración las dinámicas laborales campesinas, su cotidianidad y estructura familiar, puesto que, a pesar de que el trabajo infantil es un factor negativo dentro de la educación rural, este también obedece a la cultura formativa en donde el estudiante es criado desde pequeño, en oficios como el pastoreo y la siembra, que poco a poco convierten al habitante campesino en una persona apta para pensar en el sostenimiento de su familia, lo que logra a través de la ejecución de múltiples oficios manuales como el ejercicio de la fuerza y resistencia corporal.

Desde otra perspectiva existen dos factores importantes en esta población, en un primer momento se destaca la importancia dada al hombre como cabeza del hogar rural, específicamente un respeto hacia la figura del padre trabajador y facilitador del sostenimiento familiar y, en un segundo momento, la figura de la mujer se enmarca en un actor criador que se enfoca en las atenciones de los hijos, el cónyuge y los múltiples oficios en el hogar, lo que genera tendencias patriarcales y machistas dentro de la familia, que trascienden en el pensamiento y la cultura rural; por esto la mujer se ve en la obligación de depender de las decisiones del hombre para llevar a cabo actividades concernientes a la cotidianidad del hogar, la administración del dinero y la educación o crianza de los hijos. Un sentido familiar que hace parte del estilo de vida e identidad rural contemporánea, como resultado de múltiples relaciones socio-histórico-geográfico-culturales. (De Meireles et al., 2014)

Por otro lado, el rol del docente rural es valorado y respetado dentro de la comunidad al asumir múltiples tareas que se desarrollan desde el proceso de formación, atención y dirección de las sedes rurales, hasta las pautas de crianza del alumnado, lo que muestra una aceptación del maestro en la comunidad como un referente profesional que administra las sedes, la crianza y la formación de los estudiantes. Una representación que va más allá de la realidad observable y que obedece a formas y manifestaciones de vida y trabajo singulares (Moreira, 2005).

Lo anterior no solo se evidencia en el ejercicio de la docencia sino también en la acción directiva docente, como un trabajador multifacético que asume actividades no contempladas dentro de la administración educativa, como el mantenimiento, la organización y la atención de las sedes rurales; aseo, celaduría, psico-orientación y atención a padres de familia, así como de adoptar el rol de vocero de la comunidad ante entes estatales con el fin de atender situaciones más allegadas al bienestar de las familias rurales.

Dichos aspectos se relacionan, como afirma Pozner (1995), al exponer que el directivo docente debe contar con habilidades comunicativas e informativas que, de manera integral, respondan a la administración de la institución y a la atención de toda la comunidad educativa. Esta singularidad directiva docente, también se presenta de manera paralela con lo estipulado en el documento



Rectores Transformadores (2013), en donde se reconoce el liderazgo en la puesta en marcha de procesos de calidad que garantizan la implementación de estrategias de acceso pleno a los servicios educativos ofrecidos por cada institución.

Así mismo, se destaca una RS denominada aprendizaje de la labor directiva, que permite, mediante la experiencia en la administración de la educación rural, fomentar aprendizajes que abarquen la construcción de relaciones con la comunidad, basadas en la comunicación asertiva, el buen trato y el trabajo colaborativo, aspectos que, de alguna manera, se relacionan con lo decretado por el Ministerio de Educación Nacional (2016) en el Artículo 2.4.6.3.6 del decreto 490, al definir a la figura directiva docente como un profesional con “competencias para garantizar y promover un clima organizacional y de convivencia que facilite relaciones abiertas y claras con todos los miembros de la comunidad educativa” (p.4), y con “habilidades para el trabajo en equipo y colaborativo, la comunicación asertiva y apreciativa y la evaluación permanente de los procesos” (p.4).

Finalmente, dentro de esta categoría de cotidianidad, se origina una última RS expresada como el vivir la ruralidad. En esta RS la interacción con el habitante rural despierta manifestaciones propias que distinguen la cultura de la población, el fortalecimiento de sentimientos de cercanía, acogimiento y valorización únicos del espacio rural en el que viven todos los actores educativos, lo que coincide con lo manifestado por Moreira (2005) al afirmar que estas singularidades son invisibles y que se manifiestan al ser vividas por medio del contacto directo con este tipo de comunidades, por consiguiente, se habla de aspectos concernientes a un nuevo rural que se localiza en el inconsciente de las personas.

## **POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN RURAL**

Para concluir, se presenta la categoría de posibilidades de la educación rural. En ella se exponen las expectativas del directivo docente que, a través de su labor, gestiona acciones enfocadas hacia la trascendencia de la educación rural, este es un apartado dedicado a las RS en torno a la esperanza y el futuro de la educación campesina, los cuales nacen a partir del testimonio directivo.

En esta sección se presenta una RS dirigida a la construcción de escuela para la comunidad rural, en ella, el ejercicio directivo docente despierta un sentimiento profundo de vocación y amor hacia la educación de la población campesina. Un perfil que reconoce, conoce y valora la educación rural como un cosmos único para la puesta en marcha de proyectos académicos innovadores. Un aspecto resaltado por Sandoval et al. (2008) es el que presenta la habilidad investigativa del directivo docente de acuerdo a un proceso reflexivo en torno a su desempeño y a las posibilidades de adelantar transformaciones basadas en la identificación y solución de problemáticas concernientes a la comunidad educativa. En consecuencia, la educación rural constituye una forma de

volvemos a mirar para reconocernos de otra manera, desde la voz y la vida de las personas que habitan estos territorios.

En el mismo espacio se establece una RS denominada: Configuración social campesina, donde el directivo docente acepta la gestión educativa rural como un espacio propicio para el aprendizaje significativo en la profesión, aprendizajes que trascienden hacia el contacto humano dentro de entornos culturales específicamente campesinos; esta RS también se puede argumentar desde lo expuesto por teóricos como Fernandes (2004), Moreira (2005) y De Meireles et al. (2014) quienes, a través de su ejercicio académico, han demostrado la pertinencia del reconocimiento del espacio rural desde una perspectiva contemporánea que acepte la diversidad, las múltiples identidades y facetas del habitante rural; una cultura rural que se define en sí misma y por sí misma, y se va alejando de la subordinación ante el contexto urbano.

De ahí sobresalen dos RS de la educación rural como cierre de este documento, que al igual que las anteriores, son RS compartidas, asimiladas y aceptadas en conjunto por el grupo directivo docente. La primera se encuentra en relación con el espacio, vida y profesionalización rural. En ella, la educación campesina ofrece opciones de acercamiento a instituciones de educación superior que reconozcan este tipo de formación como una fuente propicia para el encuentro de saberes, el reconocimiento de la vida campesina y la puesta en práctica de carreras profesionales. La segunda está relacionada con la siembra, la cosecha y el fruto de la educación rural que permite verla como sinónimo de esperanza, una esperanza traducida en cambio; cambio de pensamiento, de perspectiva del ser rural y sobre todo una promesa futura basada en la cosecha de la vida y el contacto rural. Estas dos RS reflejan una siembra educativa que, en estos momentos sucede en el contexto rural, una cosecha que da la bienvenida a la profesionalización de la población y que, a manera de fruto, refleja la esperanza de cambio sobre el futuro y el reconocimiento de la educación en el campo.

## REFLEXIONES

Es posible identificar a la educación rural como un ente estructurado económicamente, que es desconocido e invisibilizado por parte del estado, teniendo en cuenta las formas de enseñanza y aprendizaje, pues se ignoran las necesidades presentadas en el contexto.

De igual forma, la educación rural es leída desde una mirada urbana que, a través de lo ajeno a la vivencia del contexto rural, puede resaltar la pertinencia del diseño e implementación de políticas públicas específicas que valoren a los habitantes y que contribuyan al reconocimiento de los modos concretos de vida de esta población.

**66** Consecuentemente, la vida cotidiana del contexto rural cuenta con particularidades únicas en donde sobresalen el trabajo infantil como un factor

común en respuesta a las necesidades de la familia rural, la idea de sociedad patriarcal y sentido de la mujer rural, la docencia campesina que presenta características propias y ajenas a lo urbano, la labor en gestión educativa rural, la apertura a aprendizajes complementarios a la labor directiva basados en la vivencia del espacio rural y el habitar la ruralidad como una identidad en sí misma que va más allá de lo observable.

De igual forma, la precariedad y falta de actualización en que se encuentra la educación rural, son producto de un tiempo y un espacio en donde el estado colombiano no ha hecho presencia y ha adoptado posición sobre la ruralidad desde perspectivas ajenas, irreales y completamente erróneas que, con la acumulación de calendarios, políticas educativas estandarizadas, planes de acción genéricos y discursos utópicos, lo único que ha hecho es develar la incompetencia en la que se encuentra el gobierno frente al reconocimiento prioritario de la identidad rural.

Pese a lo anterior, la vida en el campo continúa; allí aún hay directivos, docentes, campesinos, abuelas, madres, padres, hijos, nietos, mujeres y hombres que han decidido sabiamente esperar a que un día todo cambie. Ellos no buscan una voz, porque ya tienen una propia. Ellos no buscan otro espacio, porque ya han nacido en él, ellos son un nosotros que, a pesar de las condiciones inferiores en que los ha enmarcado el ojo ajeno, aún tienen alma para madrugar y ver el amanecer, ver sus animales, atender sus cultivos, apreciar el paisaje, bañarse con una totuma al lado del estanque de agua o ir al río a chapucear, encender la estufa de carbón y hacer un tinto con panela. Ellos aún tienen amor por su entorno, por su camino hacia el colegio y, sobre todo, un universo cultural e identitario que divisa a la educación rural como una puerta propia que permanece abierta para darle la bienvenida a todo aquel que quiera reconocerla.

## REFERENCIAS

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política De Colombia* <http://es.presidencia.gov.co/normativa/constitucion-politica>

Calivá Esquivel, J. (2002). Educación rural en América Latina y el Caribe un desafío hacia el futuro. *Revista Electrónica Educare*, 3, 105-113. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781160.pdf>

Carrero, M., y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: Experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 19, 79-89.

De Meireles, M. M., De Souza, H. R., Orrico, N. R., y de Souza, E. C. (2014). Trabajo docente y pesquisa autobiográfica: ruralidades, empoderamientos y conocimiento de sí. [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo9/209.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo9/209.pdf)

Delgado Barrera, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.

Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Misión para la transformación del campo: saldar la deuda histórica con el campo*. Bogotá.

Fernandes, B. (2002). Diretrizes de uma caminhada. En E. Kolling. P. Cerioli, R. Caldart (Org.). *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas. Articulação nacional: Por uma educação do campo*. Coleção Por uma educação do campo. 4, (pp.133-145). <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A9sica%20do%20Campo.pdf>

Fundación Empresarios por la Educación. (2013). *Rectores Líderes Transformadores. Módulo 1*. Bogotá: Empresarios por la Educación

Herrera L., y Buitrago R. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis & Saber*, 6 (12), 169 – 190.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115: Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Martínez-Restrepo, S. Pertuz, M., y Ramírez, J. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del postconflicto y la transformación del campo. Alianza Compartir Fedesarrollo. <https://compartirpalabramaestra.org/alianza-compartir-fedesarrollo/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia Territorio Rural: Una Propuesta Política Educativa para el Campo*. Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural*. Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Decreto 490 de 2016*. <http://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30020306>

Moreira, R. (org.). (2005). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. DP&A.

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

Sandoval-Estupiñán, L., Quiroga, C., Camargo-Abello, M., Pedraza, A., Vergara, M., y Halima, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Revista Educación y Educadores*, 11 (2), 11- 48. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a02.pdf>

## CAPÍTULO 7

### **LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA. EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS ANTE LOS CAMBIOS CURRICULARES Y DE EVALUACIÓN. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS.**

### **EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA. EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS PERANTE AS MUDANÇAS CURRICULARES E DE AVALIAÇÃO. O CASO DA UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE ZACATECAS.**

Juan Pablo Castro<sup>27</sup>

Universidad Autónoma de Zacatecas

[juanpablocastrozac@gmail.com](mailto:juanpablocastrozac@gmail.com)

#### **RESUMEN**

El surgimiento del virus del SARS-CoV-2 modificó todas las áreas y rubros del desarrollo humano a nivel mundial y la educación no ha sido la excepción. Cada país implementó acciones para garantizar la continuidad del proceso educativo de acuerdo a sus propias realidades, modificando los planes curriculares y los procesos de evaluación. Dichos cambios fueron recibidos de manera distinta por cada uno de los sujetos protagonistas del proceso educativo. En la presente investigación, se aborda la experiencia de esos cambios y modificaciones, para ello, y partiendo de la revisión de investigaciones internacionales y nacionales, se toma como base y punto de partida el testimonio de estudiantes, docentes

---

27 Licenciado en Historia y maestrante en Investigaciones Humanísticas y Educativas por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Es también periodista con experiencia en prensa escrita, radio y televisión. Ha cursado diplomados, talleres, seminarios y cátedras en áreas del conocimiento como Historia, Filosofía y Pensamiento Crítico, Educación, Periodismo, Derechos Humanos, Sociedad y Cultura, Literatura y Migración. Actualmente, se desempeña como Director Académico de Educación Básica del Sistema Educativo Valladolid campus Zacatecas.

y directivos de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), México, quienes, a través de entrevistas, expusieron la forma en cómo asimilaron estas nuevas adecuaciones curriculares y de evaluación de los aprendizajes al interior de esta casa de estudios. Lo anterior, nos brinda la oportunidad de considerar cómo el paulatino cambio y adaptación al contexto, fueron la clave para que los universitarios hayan enfrentado, y aún lo hagan, un escenario educativo adverso, lo cual implicó poner en marcha nuevas estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, así como, el necesario replanteamiento de la tecnología ahora, como aliada del proceso educativo.

## RESUMO

O surgimento do vírus SARS-CoV-2 modificou todas as áreas e itens do desenvolvimento humano em todo o mundo, e a educação não foi exceção. Cada país implementou ações para garantir a continuidade do processo educativo de acordo com suas próprias realidades, modificando os planos curriculares e os processos de avaliação. Essas mudanças foram recebidas de forma diferenciada por cada um dos protagonistas do processo educativo. Nesta pesquisa, abordamos sua experiência com essas mudanças e modificações. Para isso e, com base na revisão de pesquisas internacionais e nacionais, tomamos como base e ponto de partida o depoimento de alunos, professores e diretores da Universidade Autônoma de Zacatecas, México, que, por meio de entrevistas, explicaram como assimilaram esses novos ajustes curriculares e avaliação da aprendizagem dentro desta casa de estudos. O exposto nos dá a oportunidade de considerar como a mudança gradual e a adaptação ao contexto foram a chave para os estudantes universitários terem enfrentado - e ainda enfrentam - um cenário educacional adverso, que envolveu a implementação de novas estratégias de ensino e avaliação, de aprendizagem, bem como como o necessário repensar da tecnologia agora, como aliada do processo educacional.

## LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

La humanidad ha enfrentado, a lo largo de su historia, una serie de retos y situaciones que la han puesto al borde del colapso; desde guerras mundiales y desastres naturales, pasando por hambrunas y demás situaciones adversas. Hoy, enfrenta una de las coyunturas más importantes de este siglo, una pandemia de salud originada por el virus SARS-CoV-2, la cual ha puesto en entredicho el supuesto progreso y desarrollo del ser humano, pues ha evidenciado la falta de preparación de todos los países para sobrellevar las consecuencias que esta enfermedad ha traído consigo, entre ellas, el aislamiento social, la parálisis económica, la interrupción de las comunicaciones aéreas y terrestres, mismas han puesto al ser humano frente al espejo de su propia historia, evidenciando enormes carencias en materia de salud y educación por citar solo algunos casos.

¿Realmente estábamos preparados para continuar con el desarrollo de clases desde los hogares de estudiantes y profesores?, ¿Cómo adaptar el currículo y priorizar contenidos fundamentales ante un escenario atípico como éste?, ¿De qué manera evaluar el aprendizaje de los estudiantes a través de la educación a distancia?, ¿Es necesario modificar los criterios o aspectos a evaluar?, y, finalmente, ¿Qué tan seguros están los docentes y los propios estudiantes de que se lograron las metas de aprendizaje?, fueron algunas de las interrogantes que, a inicios del confinamiento social y aún hoy, están presentes en el imaginario de la comunidad educativa de todas las naciones del globo. La pandemia vino a replantear prioridades y a evidenciar banalidades, y sobre todo, nos ha dejado ver lo vulnerables que podemos ser.

En un escenario como éste, la comunicación entre docentes, directivos, estudiantes y padres de familia se volvió más que una realidad, una imperiosa necesidad, pues había que garantizar que el proceso educativo no se viera interrumpido por el cierre de aulas en todos los niveles, al afianzar la idea de que el cambio y la adaptación son las principales aliadas en esta empresa. García y Vargas (2021), refieren que, precisamente, la escuela es el espacio idóneo que puede demostrarle a todos, la capacidad de cambio y adaptación de los seres humanos, de ahí que, estos centros sean los enclaves en los que se pueden realizar grandes transformaciones.

La educación a distancia, a través de las nuevas herramientas tecnológicas, se consolidó como la única alternativa para darle seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje. La nueva realidad social e histórica demandó cambios inmediatos tanto estructurales como de organización, operación, etc., para responder al enorme impacto que, en la educación, trajo consigo la pandemia (Rama, 2022).

Con ella, se puso sobre la mesa de discusión la preparación de docentes para poder hacer uso de las nuevas tecnologías y plataformas de comunicación al momento de impartir clases, así como, la de los propios estudiantes para poder adaptarse a esta nueva realidad provisional, pues, en ambos casos, se demostró que tanto las nuevas generaciones como aquellas que les antecedieron, están relacionadas, -unas más que otras- con el uso de dispositivos electrónicos como celulares, tabletas y laptops, aunque la gran mayoría las haya utilizado hasta ese momento con fines de entretenimiento y no como un aliado del proceso educativo.

## **CURRÍCULO Y EVALUACIÓN A DEBATE ¿MOMENTO DE CAMBIAR?**

En dicha realidad, el papel del docente se volvió más que fundamental -si no es que ya lo era-, para procurar, no solo continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde su casa, sino también, para ajustar sus dinámicas y estrategias para evaluar los aprendizajes de sus alumnos. Éste, pasó de observar, valorar y evaluar al estudiante en el aula, a hacerlo a través de un equipo de cómputo con todas las implicancias relacionadas (Ruíz, 2022).



En ese escenario, la modificación curricular se volvió también una necesidad en todos los países del mundo. Para Chehaibar (2020), la modificación de los planes curriculares, es una oportunidad histórica para adecuarlos a la realidad nacional, visualizando a la educación como el nicho de generación de políticas públicas que atiendan los rezagos en materias como las formas de enseñanza y aprendizaje, el acceso a la tecnología y la comunicación o, incluso, la relación docente-alumno. Naranjo, Garza y Miranda (2021) añaden que es necesario centrar la atención en los estudiantes pues se requiere que éstos sean cada vez más conscientes del mundo que les rodea y cómo éste, de la noche a la mañana puede cambiar tal y como la pandemia lo ha evidenciado. Apuestan por que el alumno sea dotado de los contenidos fundamentales para generar una suerte de autonomía en su formación.

En México, la decisión de modificar los planes de estudio, así como los criterios de evaluación si bien recayó en los propios directivos de las instituciones sobre todo del nivel superior, contó también con el apoyo y respaldo de los propios docentes cuyas experiencias son fundamentales para poder consolidar esos cambios, pero, ¿Cómo fue el proceso de cambio curricular y de evaluación que habría que implementar?, ¿Cómo fue recibido por los integrantes de la comunidad educativa?, ¿Son modificaciones provisionales o permanentes?, son cuestionamientos que en ese contexto y hoy más que nunca es necesario plantear.

## **LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS**

En el caso local, la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), a pesar de la autonomía que ostenta, siguió las indicaciones de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal, en cuanto a la dinámica de impartición de clases a distancia.

En lo referente a la gestión de políticas curriculares en escenario de pandemia, las autoridades determinaron que los docentes, si bien, debían adecuar las políticas, prácticas y estrategias a la nueva realidad, no debían realizar cambios mayores a estos esquemas, para así atenuar los efectos que la educación a distancia pudiera generar en los principales actores del proceso educativo, como docentes y estudiantes. De igual manera, los criterios de evaluación se modificaron en función de las necesidades de un escenario educativo adverso, siendo éstos, según las propias autoridades universitarias, más flexibles, debido a las condiciones que el contexto demandaba.

Bajo este escenario, se realizó una investigación al interior de la mencionada Casa de Estudios, cuyo objetivo central fue analizar la experiencia universitaria desde la perspectiva estudiantil, docente y directiva, en torno a esos cambios curriculares y de evaluación de los aprendizajes vividos en tiempos de pandemia. Así, se optó por seguir un modelo cualitativo centrado en la realización de entrevistas a un total de 19 perfiles distribuidos de la siguiente manera: 12 estudiantes, 4 por cada nivel educativo (licenciatura, maestría y

doctorado); 6 docentes, 2 por cada nivel educativo (licenciatura, maestría y doctorado) así como el rector de la institución en el periodo 2016-2021, quien fue responsable de coordinar las acciones universitarias al inicio de la pandemia del SARS-CoV-2.

Las entrevistas en cuestión, dadas las condiciones de aislamiento social ante la emergencia sanitaria, fueron realizadas vía remota a través de plataformas de video comunicación como Google Meet y Skype, las cuales facilitaron el contacto con el entrevistado pues, en muchos de los casos, éstos se encontraban en otros municipios del Estado de Zacatecas o, incluso, en otros puntos de la República Mexicana.

Para las autoridades de la institución, la llegada de la pandemia significó tomar medidas, que al menos en lo inmediato, resolvieran los principales problemas que la crisis sanitaria estaba poniendo sobre la mesa. Así lo manifiestan las siguientes declaraciones:

“Al inicio de la pandemia, lo que tratamos de hacer fue garantizar que el proceso educativo no se viera interrumpido, que continuara, fue difícil, costó mucho trabajo, sobre todo para aquellos docentes que no estaban familiarizados con las nuevas tecnologías o bien las propias plataformas que utilizamos para dar clases, pero no teníamos otra opción” (Antonio, exrector).

“La pandemia vino a evidenciar que, aunque la tecnología está al alcance de nuestras manos, no somos capaces aún de visualizar dichos avances como aliados del proceso educativo” (Luis, docente).

Los entrevistados, reconocieron que la función docente se modificó como quizás no se había hecho en muchos años, pues la gran mayoría replanteó no sólo la forma en la que impartían clases, priorizando contenidos fundamentales, sino también la manera en la que los aprendizajes eran evaluados; los comentarios que emiten alumnos y docentes, así lo confirman.

“El maestro tuvo que aprender a enseñar otra vez, ahora ya no en el aula, ahora desde casa, y a través de plataformas que, muy probablemente, ni siquiera conocían” (Elia, estudiante).

“El proceso de adaptación fue complejo, yo estaba acostumbrado a dar clases en mi salón observando a los estudiantes de frente, viendo si ponían atención o no, si estaban distraídos, fomentando el diálogo o el debate, cuando de pronto, gracias a la pandemia, ya estaba en mi casa, usando una plataforma que desconocía, hablando frente a la computadora, y evaluando en ocasiones a un estudiante que ni la cámara de su laptop encendía” (Eduardo, docente).

“Llegó un momento en el que ya no sabía en qué momento dejaba de ser docente. Los horarios de trabajo desaparecieron. Recibía trabajos, exámenes, prácticamente todo el día y tenía que evaluarlos inmediatamente. Eso generó situaciones complicadas en mi propio hogar, ya que seguía siendo docente, pero también madre, esposa, todo al mismo tiempo, todo en el mismo lugar” (Ana, docente).

En algunas áreas de la institución que requerían del necesario uso de laboratorios, talleres y demás equipos prácticos, la situación se volvió más compleja, pues ni todos los avances tecnológicos de los que se disponía garantizaron que dichas prácticas alcanzarán un nivel óptimo de entendimiento y comprensión, aquí, reconocen las autoridades, se tomaron medidas que, necesariamente, permearon en la parte curricular y de evaluación:

“Fue imposible brindar ese tipo de actividades a distancia, decidimos que, por el momento, se suspendieran esas actividades hasta nuevo aviso y a los docentes se pidió ser flexibles ante la situación tan compleja que vivíamos. Hubo que realizar cambios, no solo en los contenidos analizados normalmente en clase, sino también en la forma en la que éstos eran impartidos y posteriormente evaluados” (Antonio, exrector).

“Toda mi vida como docente había evaluado a mis estudiantes siguiendo ciertos criterios, muchos de ellos basados en mi experiencia en el aula, con la pandemia esa evaluación cambió, el estudiante ya no estaba frente a mí, estaba en su casa, yo no podía corroborar si en efecto, él o ella, habían aprendido o no, todo se redujo a una evaluación a distancia” (Laura, docente).

Docentes y directivos tuvieron necesariamente que adaptarse a la nueva realidad educativa que el contexto local y global demandaba. Desde la perspectiva estudiantil, esos cambios se vivieron de la noche a la mañana pues se modificó la forma en la que se concebía, hasta ese momento, el proceso educativo.

“Muchas de mis actividades como estudiante de posgrado consisten en realizar tareas de campo, investigación, observación, etc. Con la pandemia eso se acabó, la crisis y el aislamiento, me obligaron a realizar todo desde casa, entrevistas, consultas, etc. Creo que eso influyó, sin duda, en el resultado de mis investigaciones y obvio en mi calificación, son cosas que en un inicio no tenía previsto. En muchos casos faltó empatía por parte de los docentes” (Ernesto, estudiante).

Para otros, la irrupción de la pandemia en el contexto local, significó depender de un dispositivo electrónico como el soporte necesario para recibir clases y enviar evidencias de trabajo, en síntesis, atender el currículo universitario y ser evaluados, todo esto a distancia.

“Creo que todos nos dimos cuenta de que el celular no era solo una herramienta de entretenimiento. Nunca me imaginé que, a través de este aparato, iba a recibir clases, hacer exposiciones, exámenes, consultar los avances de mi tesis y muchas cosas más. Creo que todos, tanto estudiantes y maestros, aprendimos a usar un celular como una herramienta para facilitar la educación, algo que pocos imaginamos” (María, estudiante).

A ello, se sumó la dependencia de la conexión a internet como una realidad que en muchas de las ocasiones dificultó el óptimo desarrollo del proceso educativo.

“Si ya éramos dependientes del internet, con la pandemia nos hicimos mucho más. Ya no solo era revisar Facebook o YouTube, ahora era enviar tareas, contestar un examen u otras cosas necesarias para ser evaluados y, muchas veces, no solo a mí, sino a muchos de mis compañeros, se nos fue el internet y tardaba mucho en regresar. No sabes el estrés y la frustración que era saber que no estaba en mí el resolver eso, tu calificación dependía de que la compañía de internet decidiera tarde o temprano, resolver esas fallas” (Carlos, estudiante).

La pandemia también sacó a la luz la paulatina pero constante adaptación de dicha comunidad ante un escenario de complejidad global. En el caso de la UAZ, destacaron varios entrevistados-, se evidenció la importancia de apostar por un modelo híbrido de educación acorde a cada espacio y área de la institución.

“Las licenciaturas que ya venían trabajando antes de la pandemia con la modalidad en línea, son las que mejor adaptación tuvieron a la nueva modalidad de trabajo. Esas facultades ya tenían un camino andado que nos debe servir de experiencia a quienes aún no la implementamos” (Leticia, docente).

“Debemos reconocer que los primeros meses de la pandemia fueron complejos, no fue fácil para nosotros, pero teníamos dos opciones, adaptarse o renunciar, y justo yo destaco cómo los universitarios, desde nuestras trincheras, dijimos vamos a seguir adelante, como sea, pero la educación debe continuar, y continuó. La universidad demostró cómo el cambio y la adaptación son positivos siempre y cuando aprendamos de nuestras experiencias” (Edgar, docente).

De igual manera, la crisis de salud afianzó la relevancia de la UAZ en el ámbito local, pues sus médicos, estadistas, ingenieros y demás académicos, se sumaron a los esfuerzos para atender la contingencia sanitaria y sus efectos en el plano educativo.

La UAZ se apoyó en su propio capital humano, ese que había formado en sus aulas a lo largo de los años, para diseñar estrategias de prevención y contención. En todos los casos, la comunicación fue la clave para proponer, analizar y poner en marcha acciones en pro de la continuidad educativa al interior de la universidad. El actor universitario, fuese estudiante, docente o autoridad, demostró que, ante esta histórica adversidad, era necesario afianzar su papel de agente de transformación social.

“Un día nos fuimos a casa con una universidad y al siguiente, ya teníamos necesariamente que cambiarla. Apostar por una universidad más apegada a la tecnología como aliada de la educación. Después de la pandemia el mundo es otro, nosotros somos otros, la educación es otra, la universidad, la UAZ, tiene que ser otra y todos debemos colaborar en eso” (Fernando, estudiante).

## REFLEXIONES

La pandemia de salud originada por el surgimiento y expansión del virus del SARS-CoV-2, puso en entredicho las formas tradicionales de impartir clases, los contenidos analizados y los procesos de evaluación, evidenciando la necesidad de apostar por el uso de las tecnologías como aliadas de la educación y no sólo como una herramienta para la recreación y el entretenimiento.

Los cambios en las políticas curriculares y de evaluación adecuados a la modalidad a distancia fueron necesarios, aunque los efectos de ello tendrán que someterse a un agudo análisis en el corto, mediano y largo plazo para determinar si fueron positivos o negativos, aunque en una primera lectura se destaca que el proceso educativo en ningún momento se vio interrumpido.

En el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas, la pandemia evidenció carencias en cuanto a los procesos de cambio y adaptación curricular y de evaluación, aunque también, resaltó fortalezas de la comunidad universitaria que supo hacer frente a un contexto adverso, en el que, aquellas licenciaturas y posgrados que habían implementado modalidades a distancia previo a la pandemia, salieron mejor libradas. La experiencia de la pandemia, será fundamental para futuros cambios y adecuaciones al interior de la institución.

Una de las áreas de oportunidad en las que los universitarios y el resto de personas en general debieran trabajar o bien, afianzar, es el manejo de las denominadas habilidades blandas como la comunicación asertiva, el análisis

y resolución de problemas, así como el deseo de seguir aprendiendo y estar a la vanguardia, entre otras, pues éstas demostraron ser fundamentales en el establecimiento de acciones implementadas para hacer frente a la pandemia.

Las instituciones educativas y, en concreto la universidad, demostraron ser el espacio ideal para realizar cambios y modificaciones en escenarios adversos, como el originado por el virus del SARS-CoV-2, consolidándose así, como un ejemplo para el resto de la sociedad, no solo en Zacatecas y México, sino también, en el resto de países del globo.

## REFERENCIAS

- Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 83-91). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- García, C. y Vargas, J. (2021). Gestión curricular en tiempos de crisis: Un escenario fenomenológico disruptivo. En *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Fenomenológicos*, (47), 209-221. [https://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/Ed.47\(209-221\)%20Garcia%20-%20Vargas\\_articulo\\_id724.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.47(209-221)%20Garcia%20-%20Vargas_articulo_id724.pdf)
- Naranjo, G.; G., Garza, S., y Miranda, F. (2021). *Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional*. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/agenda\\_politica.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/agenda_politica.pdf)
- Rama, C. (2020). *La nueva educación híbrida*. Cuadernos de universidades. No 11. [https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion\\_hibrida\\_isbn\\_interactivo.pdf](https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf)
- Ruiz, S. (2020). La evaluación en tiempos de pandemia. En J. Luna-Nemecio (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Evaluación Socioformativa (VALORA-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México.

## CAPÍTULO 8

### **POLÍTICAS CURRICULARES EN EL PERÚ SOBRE EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA**

### **POLÍTICAS CURRICULARES NO PERU SOBRE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Adriana Isabel Rodríguez Raymundo<sup>28</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-4139-8556>  
Pontificia Universidad Católica del Perú  
[adriana.rodriguez@pucp.edu.pe](mailto:adriana.rodriguez@pucp.edu.pe)

#### **RESUMEN**

Las políticas curriculares emitidas durante la pandemia enfatizan la evaluación formativa, ya que se centra en el estudiante y sitúa al docente como acompañante en el proceso de aprendizaje. Ideada como una guía orientadora para la evaluación formativa, la RVM 094-2020 se publica a pocos días de declararse la emergencia sanitaria por la COVID-19. Aquí se indica que la adecuada y oportuna retroalimentación es esencial y el portafolio es la herramienta ideal para recoger la evidencia de los aprendizajes. Luego, en la RVM 093-2020, se brindan orientaciones para el servicio educativo durante la pandemia, señalando la necesidad de una evaluación diagnóstica al inicio del año escolar. Posteriormente, la RVM 193-2020 proporcionaría orientaciones para la evaluación de las competencias durante la pandemia e incluye el concepto de promoción guiada. Este proceso promueve al alumno al siguiente grado lectivo, dándole tiempo adicional para que puedan

---

28 Egresada de la maestría de Educación con mención en Currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Magíster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera del Saint Michael's College en Vermont, E.E.U.U. Bachiller en Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma. Actualmente se viene desempeñando como Coordinadora del Área de Lenguas Extranjeras en Vermont Commons School. Asimismo, ha sido docente de español a nivel del middle y high school por más de 15 años en diversas instituciones públicas y privadas. Representante de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL) y miembro del equipo organizador de la segunda conferencia y del tercer congreso internacional de dicha red.

consolidarse las competencias que necesitan atención a través de carpetas de recuperación que el docente provee a los estudiantes. El reto para los maestros fue, principalmente, la comprensión de la evaluación formativa en sí y su aplicación de manera adecuada, por lo cual los docentes señalan la necesidad de capacitación en las temáticas de evaluación formativa.

## RESUMO

Políticas curriculares que permitem que a pandemia assuma a avaliação formativa, que é centrada no aluno e no local do professor como realizado no processo de reencenação. Ideia como guia de orientação para avaliação formativa, é publicada a RVM 094-2020 e pode ser usada para declarar emergências sanitárias por meio da COVID. Aqui você encontrará a retro-food adequada e oportunista como essencial e em seu portfólio como arauto ideal para recuperar evidências de perdedores. Além disso, a RVM 093-2020 fornece orientações para serviços educacionais baseados em pandemia, incluindo a necessidade de avaliação diagnóstica iniciada pela escola. Posteriormente, as orientações proporcionais da RVM 193-2020 para avaliação de competências durante a pandemia incluem o conceito de promoção orientada. Esse processo é promovido a ex-alunos ao próximo grau de prontidão, em ritmo avançado para que consolidem competências que não exijam a atenuação de vestígios de esteiras de recuperação que o professor assistente comprova aos alunos. A finalidade para os docentes é principalmente a compressão da avaliação formativa em si e a aplicação da forma adequada, mas a qualidade dos docentes a falta de capacitação na temática da avaliação formativa.

## INTRODUCCIÓN

Desde hace poco más de dos años el mundo entero viene afrontando una pandemia a causa del coronavirus. La pandemia fue oficialmente declarada el 11 de marzo del 2020 por la Organización Mundial de la Salud (Cuccinotta & Vanelli, 2020) generando un nuevo contexto de emergencia sanitaria. Ello significó cambios considerables en el sector educación, tales como la suspensión de clases de forma temporal, el cierre de las instituciones educativas y el traslado de las clases a la modalidad remota. Según cifras de la UNESCO (2022), alrededor de 700 millones de estudiantes han sido afectados a nivel global por las medidas de prevención sanitaria contra la COVID-19. En el Perú esta cifra alcanzó a 8, 354, 077 estudiantes que se han visto afectados por la emergencia sanitaria (UNESCO, 2022).

La respuesta del Estado Peruano con respecto a este sector se dio a través del Ministerio de Educación (MINEDU), el cual emitió una serie de documentos de política curricular que orientarían a los docentes para lidiar con esta compleja situación. Estos documentos constituyen las políticas curriculares de evaluación de la educación básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19 en el Perú.



## ANTECEDENTES

Para contextualizar dichas políticas ha de mencionarse que en el momento en que la pandemia aparece, el Perú se encontraba en un proceso de cambio con respecto a su política de evaluación. Es preciso señalar algunos documentos de política curricular claves en esta evolución.

En el 2005, el Ministerio de Educación del Perú publica el Diseño Curricular Nacional (DCN), que es un primer acercamiento a un enfoque por competencias. Este enfoque busca proveer a los estudiantes con los conocimientos, capacidades y actitudes para poder resolver los problemas de la vida real (Ministerio de Educación, 2020), dejando el paradigma técnico que solo se enfocaba en la memorización de contenidos. Sin embargo, a pesar de esta loable intención, las herramientas creadas a partir del DCN, como las Rutas de Aprendizaje y los Mapas de Progreso mostraban cierta desconexión entre sí. Además, no se señalaban criterios claros para la evaluación de los estudiantes desde una perspectiva de evaluación formativa acorde con un enfoque por competencias (Consejo Nacional de Educación del Perú, 2017). Por lo tanto, a pesar de este esfuerzo, la evaluación en sí aún era predominantemente sumativa y acreditadora.

No es hasta 11 años después, que se publica el Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación del Perú, 2016a). Aquí se enfatiza y estipula con más claridad la nueva visión centrada en el estudiante, ubicando al docente en un rol de acompañante en el proceso de aprendizaje y con el objetivo de poner en práctica una evaluación formativa que promueva la reflexión y la autonomía del estudiante. La evaluación certificadora se contempla solo para fines de promoción al siguiente nivel.

Tanto el Diseño Curricular Nacional como el Currículo Nacional de la Educación Básica presentaron dificultades resaltantes en su implementación, entre ellas el número de competencias y capacidades a evaluar, así como la necesidad de capacitación y asesoría para los docentes (Consejo Nacional de Educación del Perú, 2017).

Este último punto se ve reflejado a través de los años en los resultados de la Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Públicas y Privadas (ENDO). Desde la primera edición de esta encuesta, los docentes pedían ser capacitados en el nuevo paradigma de evaluación, la formativa. Así lo evidencian los resultados del año 2014, por ejemplo, donde el 41% de los docentes encuestados identifican a la evaluación formativa como una de las necesidades de capacitación (Ministerio de Educación, 2014). En la versión del 2016, el 16% de los docentes la consideran como una de las tres necesidades de capacitación más importantes (Ministerio de Educación, 2016b). Finalmente, en el 2018, ya con dos años del Currículo Nacional de la Educación Básica en vigencia, el 32% de los docentes indicaron que era necesaria la capacitación en el área de la evaluación formativa e incluso indicaron que es una de las principales necesidades de capacitación (Ministerio de Educación, 2018).

Por lo tanto, emitir un documento que guíe de manera más precisa sobre la evaluación formativa se volvió esencial. El Ministerio de Educación del Perú preparó entonces una norma más exhaustiva: la Resolución Viceministerial (RVM) 094-2020 “Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la educación básica” (Ministerio de Educación del Perú, 2020b), cuyo contenido enfatiza y detalla la evaluación formativa y a su vez reemplaza a una norma técnica previa, la RVM 025-2019 (Ministerio de Educación del Perú, 2019).

En las disposiciones generales de la RVM 094-2020 (Ministerio de Educación del Perú, 2020b) se hace hincapié en el rol de la evaluación formativa como la manera idónea de generar momentos de reflexión sobre el propio aprendizaje y de proveer el acompañamiento necesario a través de la retroalimentación. Esta última, se señala, debe proveerse en los momentos oportunos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Dentro de las disposiciones específicas de la misma norma se indica que el portafolio es la herramienta adecuada para recoger evidencias relevantes sobre el logro de los aprendizajes. Esto se debe a que el portafolio permite no solo evaluar los conocimientos aprendidos, sino también el desarrollo del proceso de aprendizaje (Aguaded et al., 2013). Es decir, nos da información sobre el qué, pero también sobre el cómo.

Según Klenowski (2010) existen ciertas características claves entre las múltiples conceptualizaciones que se encuentran sobre el portafolio: es una colección de trabajos del estudiante, precisa de una participación activa del estudiante en el proceso de evaluación a través de la selección de evidencias, además que exige de una autoevaluación del estudiante de su progreso y logros, así como una reflexión del proceso y valorización del aprendizaje en sí. Estos elementos parecen coincidir con la definición ofrecida por el Ministerio de Educación (2020b, p.7):

Colección de producciones realizadas por los estudiantes. Sirve como base para examinar los logros, las dificultades, los progresos y los procesos en relación al desarrollo de las competencias. Es altamente recomendable que para cumplir esta finalidad las producciones incluidas sean escogidas por los propios estudiantes sobre la base de una reflexión activa sobre su aprendizaje.

Otro de los mayores cambios presentados en esta norma RVM 094-2020 fue el hecho de pasar de una escala numérica vigesimal a una escala de niveles de logro usando letras en todos los niveles de la educación básica. Hasta ese entonces el uso de letras era exclusivamente para los niveles de inicial y primaria.

Además, el momento en el cual este documento normativo se dio a conocer fue en sí causal de controversia. La norma salió a la luz cuando el año escolar 2020 estaba a pocas semanas de iniciarse, dejando un tiempo bastante limitado

para que los docentes puedan hacer la transición correspondiente y se lleven a cabo capacitaciones efectivas. Así mismo, la extensión de la escala vigesimal a la literal en todos los niveles de la educación básica creó problemas en los últimos años de la secundaria, ya que las universidades peruanas contabilizan el promedio final para los exámenes de admisión de primeros puestos y, por lo tanto, los niveles de logro representados en letras tenían que convertirse a números irremediabilmente.

Sin embargo, el mayor reto que enfrentaron estas nuevas disposiciones fue que su anuncio se hizo semanas previas a la emergencia sanitaria por la COVID-19 y, por lo tanto, su implementación debía adaptarse a esa nueva realidad.

## EL CONTEXTO DE PANDEMIA EN EL PERÚ

La declaración de la emergencia sanitaria a causa de la COVID-19 ocurrió en el Perú el 15 de marzo del 2020, a pocos días del inicio oficial del año escolar. En un primer momento, el Estado Peruano decidió retrasar el inicio de clases por dos semanas, pero luego se decidió empezar el año escolar desde la modalidad de educación a distancia y utilizando la estrategia de “Aprendo en casa”. Tal programa se hace explícito en la RVM 093-2020 “Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de educación básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el coronavirus COVID-19” (Ministerio de Educación del Perú, 2020a), emitido casi a la par de la RVM 094-2020.

En la RVM 093-2020 (Ministerio de Educación del Perú, 2020a) se indica que la evaluación durante el tiempo de la pandemia será de carácter formativo, empleando el uso del portafolio para recoger las evidencias de aprendizaje. Además, se indica que se realizarán pruebas diagnósticas al comienzo del año escolar para identificar las fortalezas y debilidades de la población estudiantil.

A propósito del portafolio, se debe decir que en la norma 093 en particular el MINEDU parece enfatizar el portafolio como fuente de información para que los docentes puedan evaluar el aprendizaje de los estudiantes, además de convertirse en una suerte de repositorio de los productos y trabajos del estudiante: “En el portafolio los estudiantes deben *registrar actividades, guardar productos o trabajos*, colocar ideas y todo aquello que les parezca importante para el aprendizaje” (Ministerio de Educación del Perú, 2020a, p. 9). Sin embargo, en esta norma no se recalca la importancia del proceso reflexivo y la valorización del aprendizaje ocurrido como parte del portafolio, omitiendo un elemento esencial de éste (Klenowski, 2010).

Luego, cuando se hizo evidente que la emergencia sanitaria se extendería por un tiempo prolongado, se emite la norma RVM 193-2020 “Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19” (Ministerio de Educación del Perú, 2020c), en octubre del mismo año. Aquí se indica que, dado el contexto de pandemia, era muy probable que las 31 competencias del Currículo Nacional

no fueran a cumplirse dentro del año escolar en curso. Por lo tanto, se plantea que el periodo para que estas se logren se amplíe al siguiente año escolar, es decir al 2021, en este caso.

## LA PROMOCIÓN GUIADA

Es así que en la norma RVM 193-2020 (Ministerio de Educación del Perú, 2020c) se propone la promoción guiada, el cual es un proceso por el que se promueve al alumno al siguiente grado lectivo, dándole tiempo y oportunidades adicionales para que puedan consolidarse las competencias que necesitan atención.

Para dar ese espacio a los estudiantes de completar su aprendizaje, se establece que el docente le proporcione una carpeta de recuperación por competencia que se encontrase en el nivel de inicio. Se asigna los meses de vacaciones, en el caso de Perú, enero y febrero, para que trabajen en ellas y se presenten al inicio del siguiente año escolar. Luego, una vez iniciadas las clases, se realiza una evaluación diagnóstica de entrada a los estudiantes. Los resultados determinan si es necesario otorgar a ciertos estudiantes un periodo de consolidación durante el cual puedan desarrollar las competencias de manera óptima. En el marco de la emergencia sanitaria, este plazo podría durar hasta junio del 2021. Si aun así el estudiante requiriera tiempo adicional, se indica en la norma que puede extender ese tiempo hasta el final del año escolar, en nuestro caso, hasta diciembre del 2021.

Además, se menciona que las calificaciones en letras solo serían hasta el 2do de secundaria de la educación básica y el resto de grados sería con la escala vigesimal de antes, es decir no se implementaría la idea inicial planteada en la RVM 094-2020 (Ministerio de Educación del Perú, 2020b) de extender la escala literal a todos los grados de la secundaria.

Finalmente, otra medida que se plantea en la RVM 193-2020 (Ministerio de Educación del Perú, 2020c) es la priorización de competencias en todos los niveles de la educación básica. Por ejemplo. En el nivel primaria, se indica la priorización de 15 de las 31 competencias y a nivel de secundaria se señala 20 de las 31 competencias a priorizarse.

## DESAFÍOS

El mayor reto con la evaluación formativa durante la pandemia ha sido la falta de comprensión total de este enfoque, el cual se centra en los estudiantes y el aspecto procesual de la evaluación.

**84** A pesar de que se viene promoviendo el uso de la evaluación formativa a través de los distintos documentos curriculares desde hace varios años, ha sido difícil cambiar el paradigma empleado. En un estudio sobre prácticas

evaluativas antes y durante la pandemia se evidencia que los docentes continúan utilizando una evaluación “semi sumativa vestida con ropaje formativo” (Llanos y Tapia, 2022, p.7). Además, los autores señalan que el portafolio sigue viéndose como un elemento recopilador de tareas y trabajos en vez de un instrumento que propicie la reflexión. Según Pérez (2014), para que el portafolio sea verdaderamente un instrumento de evaluación auténtica es crucial que exista un compromiso en el proceso de reflexión. De no ser así, se desvirtúa el propósito central del portafolio.

Por otro lado, la retroalimentación, elemento base del proceso formativo que consiste en “devolver a la persona información que describa sus logros o progresos en relación con los criterios de evaluación” (Ministerio de Educación del Perú, 2020, p. 8), no podía darse de la misma forma de manera sincrónica que asincrónica, y dependía mucho del tipo de tecnología accesible (Llanos y Tapia, 2022).

Finalmente, los docentes no tenían clara la diferenciación entre ciclos y grados<sup>29</sup>, lo cual afectaba la creación de las carpetas de recuperación. De la manera que el currículo peruano está concebido, cada ciclo comprende dos o tres años para dar cabida a que cada competencia pueda desarrollarse adecuadamente (Consejo Nacional de Educación del Perú, 2017). Por lo tanto, el docente debe centrarse en crear las carpetas de recuperación con miras a que la competencia se logre al final del ciclo indicado y no necesariamente dentro del año o grado en curso, pues este podría estar a mitad de ciclo. Sin embargo, se necesita que las carpetas de recuperación se lleguen a completar, ya que aseguran que los estudiantes pasen al siguiente ciclo de la manera más idónea.

## REFLEXIONES

A través de los documentos normativos presentados anteriormente, el Ministerio de Educación del Perú ha brindado pautas para los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto de pandemia. Sin embargo, como es de esperarse, la implementación de estas normas ha presentado diversos retos, siendo el más crítico el hecho de que muchos de los docentes no estaban familiarizados con las evaluaciones para determinar el nivel de logro y con muchas de las técnicas de la evaluación formativa, situación que continúa hasta el día de hoy (Beriche y Medina, 2021). En la ENDO Remota 2021, el 38.9% de los docentes encuestados señalan que les parece difícil realizar la evaluación diagnóstica y formativa. A su vez, en la misma encuesta,

---

29 La Educación Básica Regular peruana se divide en siete ciclos: el ciclo I o Cuna jardín, de los 0-2 años; Ciclo II o Inicial Jardín, de 3 a 5 años; Ciclo III, 1ro y 2do grado de primaria; Ciclo IV, 3ro y 4to grado de primaria; Ciclo V, 5to y 6to grado de primaria; Ciclo VI, 1ro y 2do grado de secundaria y finalmente Ciclo VII, 4to y 5to grado de secundaria. (Ministerio de Educación del Perú, 2014, p.7).

la demanda de capacitación en diseños y aplicación de instrumentos de evaluación formativa es del 64.5% (Ministerio de Educación del Perú, 2021). Estos dos datos nos indican que todavía hay mucho camino por recorrer en términos generales con la evaluación formativa.

Por otro lado, durante la pandemia, los docentes no solo tuvieron que adecuar los contenidos a enseñar sino también la forma de evaluar, con escaso tiempo para capacitarse y ante un contexto de pandemia, inesperado y catastrófico. Asimismo, el tema de conectividad y falta de acceso a dispositivos tecnológicos obstaculizó la retroalimentación a los estudiantes, no siempre dándose de forma oportuna. Igualmente, el uso del portafolio parece no haber sido implementado de manera óptima en muchos casos debido a la falta de capacitación de los docentes sobre los temas de evaluación formativa (Llanos y Tapia, 2022).

Los retos con la evaluación en sí, sumados a las dificultades acarreadas por la pandemia, como la falta de conectividad o la deserción de los estudiantes, entre otras, ha dificultado que estas medidas sean puestas en práctica cabalmente. Es evidente que queda un reto por delante, con el retorno a las aulas y de cara al futuro post pandemia.

## REFERENCIAS

- Aguaded, J., López-Meneses, E., y Jaén, A. (2013). Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 7–28. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1333>
- Berliche, M. y Medina, P. (2021). La evaluación formativa: Su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela y la educación superior. *Educación*, 27(2), 201–208. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2433>
- Consejo Nacional de Educación del Perú. (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Perú*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260875?1=null&queryId=N-EXPLORE-341d3elf-d20d-445a-8206-73aeecedc481>
- Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO declares COVID-19 a pandemic. *Acta Biomed* 2020, 91(1), 157–160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>
- Klenowski, V. (2010). Portfolio Assessment. En P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3.a ed., pp. 236–242). Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00315-8>

- Llanos, F. y Tapia, J. (2022). Concepciones y prácticas evaluativas de docentes rurales multigrado en contextos de prepandemia y pandemia. Aportes para el diálogo y la acción. *Proyecto CREER (GRADE)*, 25, 1–20. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Art%C3%ADculo-N-25.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2005). *Diseño Curricular Nacional*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas (ENDO)*. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2014.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Currículo nacional de la educación básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas (ENDO)*. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2016.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas (ENDO)*. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2018.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *RVM 025–2019. Norma técnica que orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones y programas educativos de la educación básica*. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/297833/RVM\\_N\\_025-2019-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/297833/RVM_N_025-2019-MINEDU.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú. (2020a). *RVM 093–2020. “Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de educación básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el coronavirus COVID-19”*. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM\\_N\\_093-2020-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N_093-2020-MINEDU.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú. (2020b). *RVM 094–2020. “Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la educación básica”*. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM\\_N\\_094-2020-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú. (2020c). *RVM 193–2020. “Orientaciones para la evaluación de las competencias de educación básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020-MINEDU.pdf.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas (ENDO Remota)*. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2021-presentacion-general.pdf>
- Pérez, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 19–35. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700003.pdf>
- UNESCO. (2022). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>



## CAPÍTULO 9

### EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR DE LIMA

### O DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRIVADA EM LIMA

Mireya Rocío Gibu Shimabukuro<sup>30</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0647-8374>

Pontificia Universidad Católica del Perú

[a19903057@pucp.edu.pe](mailto:a19903057@pucp.edu.pe)

#### RESUMEN

En el contexto de la emergencia sanitaria a causa de la COVID-19 desde marzo de 2020 hasta la actualidad, las escuelas en los distintos países del mundo han tenido que desarrollar estrategias para dar continuidad a los aprendizajes de los estudiantes. En Perú, las escuelas respondieron a los desafíos según su realidad, adaptando su sistema educativo a la modalidad a distancia en el primer año de la pandemia y, en muy pocos casos, a la modalidad semipresencial a finales del 2021. Desde las políticas públicas se brindaron orientaciones para continuar con el servicio educativo en este contexto, siendo la evaluación de los aprendizajes una de las principales dificultades. La evaluación formativa surge como una estrategia que permite asegurar los aprendizajes de los estudiantes mediante procesos de recojo de evidencias y la retroalimentación efectiva (UNESCO, 2021; Fardoun, et al., 2020). A partir de la exposición se quiere ofrecer las experiencias de innovación de las prácticas evaluativas de los docentes en

30 Egresada de la Maestría en Educación con mención en currículo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente en Educación Secundaria en la especialidad de Filosofía y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú y con una segunda especialidad en Estimulación Temprana en la misma casa de estudios. Ha cursado diplomados y talleres internacionales sobre liderazgo pedagógico en Canadá y UK. Así también es docente certificada del Programa de Bachillerato Internacional. Se desempeñó como Directora de Middle School en la institución educativa privada Villa Caritas y actualmente es Coordinadora Académica de Upper School en la misma institución. Es parte del equipo organizador de la segunda conferencia de estudiantes y del tercer congreso internacional REDEPEL.

una escuela particular de Lima desde el enfoque de la evaluación formativa como una estrategia en los tiempos de pandemia y desde las orientaciones brindadas por el Ministerio de Educación del Perú.

## RESUMO

No contexto da emergência de saúde causada pelo COVID-19 de março de 2020 até o presente, escolas de diferentes países do mundo tiveram que desenvolver estratégias para dar continuidade ao aprendizado dos alunos. No Peru, as escolas responderam aos desafios de acordo com sua realidade, adaptando seu sistema educacional à modalidade a distância no primeiro ano da pandemia e, em pouquíssimos casos, à modalidade semipresencial no final de 2021. Políticas públicas Deram orientações dar continuidade ao atendimento educacional nesse contexto, sendo a avaliação da aprendizagem uma das principais dificuldades. A avaliação formativa surge como uma estratégia que garante o aprendizado do aluno por meio de processos de coleta de evidências e feedback efetivo (UNESCO, 2021; Fardoun, et al., 2020). A partir da exposição, queremos oferecer as experiências de inovação das práticas avaliativas de professores de uma escola particular de Lima a partir da abordagem da avaliação formativa como estratégia em tempos de pandemia e das diretrizes fornecidas pelo Ministério da Educação do Peru.

## CONTEXTO

A inicios de marzo del 2020 se produjo el cierre de escuelas en la mayoría de los países a causa de la pandemia y, según el reporte de la UNESCO (2020), el 90% de la población estudiantil, tanto de educación básica regular como de educación superior se vio afectada. En octubre de 2021 esta situación permanecía en varias regiones de Latinoamérica, ya sea por el cierre total o parcial de las aulas. Esto significa un hecho sin precedentes en la historia de la educación en Latinoamérica que ha afectado a 74 millones de niños y niñas (UNICEF, 2021). Los reajustes curriculares, la transmisión de clases a través de la radio y televisión, la adaptación de la metodología y de los materiales para el aprendizaje a distancia, la implementación de recursos tecnológicos, entre otras, fueron algunas de las medidas utilizadas por diversas instituciones en este tiempo de pandemia (García, 2020; Hodges, C. et al. 2020; UNESCO, 2020). Sin embargo, la pandemia evidenció las grandes desigualdades en el acceso a recursos como internet, así como la desigualdad en las habilidades tecnológicas que fueron de gran importancia para sobrellevar la educación durante este contexto de emergencia (Vogliotti, 2020).

En el Perú, la modalidad del servicio educativo en el contexto de pandemia se ha denominado “educación a distancia” o “educación no presencial” y el Ministerio de Educación la define como aquella modalidad en la que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se realiza a través de medios de comunicación escritos y tecnológicos, y se incide en el proceso de aprendizaje autónomo de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2020a).

Las políticas públicas en el Perú desarrolladas durante la pandemia buscaron brindar orientaciones a la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la modalidad no presencial. La resolución viceministerial (RVM) n°093-2020 (Ministerio de Educación, 2020a) proporcionó orientaciones pedagógicas para la reprogramación curricular del servicio educativo en el contexto de la emergencia sanitaria. Así también, la resolución viceministerial (RVM) n°193-2020 (Ministerio de Educación, 2020b) buscó orientar los procesos evaluativos de las competencias enfatizando más en el enfoque formativo de la evaluación que en la evaluación de certificación durante la pandemia. Asimismo, dentro de sus pautas se establece la Promoción Guiada como estrategia de soporte a los alumnos, brindándoles la oportunidad de ser promovidos al siguiente grado superior, aunque no cuenten con todos los requisitos. Esta medida tuvo como objetivo extender el tiempo para que los alumnos consoliden sus aprendizajes en el nuevo año escolar. Para ello, se propuso que los docentes elaboren las carpetas de nivelación como material de refuerzo para los estudiantes durante los meses de verano. Se suma a esta medida, la necesidad de la evaluación diagnóstica al inicio del año lectivo. Así también se recomienda el desarrollo de portafolios como una práctica formativa para recolectar evidencias de aprendizajes de los estudiantes.

El contexto de la pandemia plantea grandes exigencias en el sector educativo, una de las cuales es el replanteamiento de las prácticas evaluativas en la modalidad a distancia. Por tanto, para algunos autores es necesario una nueva conceptualización de la evaluación de los aprendizajes, en la cual se tome en cuenta las actuales condiciones, que supongan nuevas formas de construir conocimientos y se enfatice el aspecto procesual de la evaluación (Schwartzman et. al. 2021; Vogliotti, 2020). En este sentido, la encuesta realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) a docentes de América Latina y el Caribe resalta la importancia de implementar la evaluación formativa en el nuevo contexto del aula virtual o híbrida que tome en cuenta la flexibilidad y resiliencia (UNESCO, 2020).

## **LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

La evaluación de los aprendizajes es uno de los elementos curriculares de mayor importancia, pues incide en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, e impacta en la calidad de la educación (Casanova, 2012; Ravela et al. 2017). Para Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación se concibe, en la actualidad, como una estrategia que enriquece las metodologías en las prácticas de los docentes. Es entendida como una actividad dinámica que fomenta aprendizajes más profundos y significativos, lo que lleva a una efectiva transferencia de los mismos a otras situaciones de aprendizajes (Anijovich y González, 2010; Shepard, 2000).

La evaluación de los aprendizajes, desde un enfoque contemporáneo, contempla su aspecto procesual y centra su atención en el estudiante, convirtiéndose en un recurso de aprendizaje, tanto para los alumnos como

para los docentes (Álvarez, 2012; Anijovich y Cappelletti, 2017). La evaluación, como elemento curricular, permite la mejora de todos los demás elementos, por tanto, se la concibe como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje que incide en la mejora de todo el proceso instruccional (William, 2009). En este sentido, Moreno (2016) considerados aspectos clave de la evaluación: cómo emplear la evaluación para ayudar a que los alumnos quieran aprender y cómo apoyarlos para que se sientan capaces de hacerlo. Las acciones de mejora que se encaminan en el aula se desprenden de una evaluación que toma en cuenta el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo así un recurso que brinda información para la toma de decisiones y, de esta manera, aporta a la mejora continua de todos los procesos.

En la encuesta realizada por el LLECE a docentes de América Latina y el Caribe se evidencia que la implementación de modelos de evaluación a distancia ha sido el mayor desafío para los docentes (UNESCO, 2020). En este sentido, para Vogliotti (2020), estas exigencias han implicado la reformulación de sus métodos para atender las complejas circunstancias de sus estudiantes en cuanto el acceso al internet, la adaptación de recursos y materiales, nuevos vínculos pedagógicos a distancia, nuevas necesidades emocionales de los estudiantes, entre otros. Se suma a estos desafíos la disminución del lenguaje corporal y gestual como fuente de información para el profesor, los temas de fraude y la seguridad de la autoría de los trabajos (Schwartzman et al. 2021; Fardoun, et al. 2020). De acuerdo a las recomendaciones brindadas por diversos informes en el actual contexto, es primordial priorizar evaluaciones formativas de proceso antes que las de calificación y acreditación, que aseguren el acompañamiento a los estudiantes hacia el logro de los aprendizajes. Se resalta, además, que la evaluación en tiempos de pandemia debe incidir en la autonomía de los alumnos y estrategias de autogestión de sus aprendizajes, por ello será importante una reconceptualización de la evaluación que tome en cuenta la flexibilidad y resiliencia (UNESCO, 2020).

## **DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

De acuerdo a la definición de la evaluación formativa brindada por la UNESCO (2020) en este tiempo de pandemia, se establece que es un tipo de evaluación centrada en los procesos antes que en los resultados y que la retroalimentación es un elemento angular en esta evaluación. La educación no presencial ha traído como consecuencia un replanteamiento de las formas tradicionales de la evaluación ya que, según este informe, el contexto exige formas más inclusivas, creativas y flexibles para que los estudiantes demuestren lo que han aprendido. En este sentido, los resultados de la encuesta realizada a docentes de Latinoamérica y el Caribe (UNESCO, 2020) demuestran que la evaluación formativa ha sido una estrategia utilizada por los profesores en la región y que viene contribuyendo en obtener información sobre el aprendizaje de sus estudiantes a través de diferentes instrumentos de evaluación. Así también, los docentes reconocen el valor potencial de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje.

El informe de UNICEF (2021) establece que la evaluación formativa puede aportar en el aprendizaje remoto siempre y cuando tomen en consideración la heterogeneidad de las condiciones de cada estudiante. Considera las siguientes recomendaciones para que la evaluación formativa sea efectiva:

- Brindar retroalimentación efectiva y oportuna. La retroalimentación en el contexto de educación a distancia se convierte en una estrategia de gran valor para fomentar la motivación en el aprendizaje de los estudiantes y un canal de comunicación en este tiempo.
- Proporcionar diversas formas para que el estudiante evidencie sus logros. La reconfiguración de la evaluación exige nuevas formas para obtener información del nivel logrado por los alumnos. Por ello, es necesario que los estudiantes tengan oportunidades que respondan a sus circunstancias actuales.
- Establecer objetivos claros de aprendizaje y socializar con anticipación las expectativas de logros a través de las rúbricas. La no presencialidad de la educación exige que los estudiantes trabajen con mayor autonomía y debido a esto será necesario que tengan conocimiento de lo que se espera de ellos.
- Involucrar a los estudiantes en los procesos de evaluación: la evaluación debe fomentar la motivación de sus aprendizajes y la autorreflexión de lo que van logrando. La evaluación entre pares y la autoevaluación son estrategias valiosas para el involucramiento en sus procesos de aprendizajes.
- Fomentar la metacognición y autonomía de los estudiantes.

## **EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR DE LIMA**

En diversos países del mundo la pandemia puso al descubierto las brechas y desigualdades en el servicio educativo. Las estrategias que se implementaron durante la emergencia sanitaria dependieron de los recursos disponibles de cada institución educativa. En el Perú, el Ministerio de Educación implementó la estrategia “Aprendo en Casa”, impartida en módulos de actividades para que los estudiantes, principalmente de escuelas públicas, lo trabajaran en casa a través de la web, la radio y la televisión. Los colegios particulares podrían acceder también a este programa como un complemento a su servicio educativo (Minedu, 2020a).

En nuestro país solo algunos colegios privados pudieron ofrecer el servicio educativo a distancia de manera virtual. En la presentación se comparte la experiencia de una institución educativa privada en Lima. Esta se encuentra en el distrito de La Molina y cuenta con una población aproximada de 900

alumnas y un staff de 100 colaboradores, entre los que se cuentan docentes, auxiliares y psicólogos. El centro educativo cuenta con una Política de Evaluación en donde hace explícito el enfoque formativo de la evaluación desde el año 2019. A partir de esa fecha, hasta la actualidad, la institución educativa ha desarrollado capacitaciones docentes, así como documentos orientadores para la elaboración de los registros y programaciones en donde se incluye el enfoque formativo de la evaluación.

En el contexto de pandemia las clases se impartieron a través de videoconferencias en la plataforma Zoom. Así también, la institución educativa cuenta con la plataforma Schoology como un sistema de gestión de los aprendizajes y de comunicación entre la comunidad educativa. Los docentes conciben que, durante la pandemia, el recojo de evidencias de aprendizajes, así como las interacciones en el aula virtual han sido de los mayores desafíos en este tiempo. Así también consideran que los procesos de retroalimentación se reconfiguraron en la modalidad a distancia pues han requerido incidir en brindar orientación más detallada que en la modalidad presencial y han sido mediadas por herramientas tecnológicas.

Durante la pandemia, las capacitaciones al personal docente enfatizaron el desarrollo de habilidades tecnológicas, así como la formación en estrategias de evaluación formativa. A través de sesiones colaborativas de los profesores se realizaron talleres sobre retroalimentación, elaboración de las rúbricas, elaboración de programaciones desde un enfoque formativo, entre otros temas, los cuales buscaron fortalecer las capacidades docentes para enfrentar las exigencias de la educación virtual.

Las recomendaciones brindadas por el Ministerio de Educación fueron elementos orientadores para las prácticas evaluativas de la institución con un enfoque formativo. Entre las innovaciones que se plantearon en el centro educativo se pueden mencionar las siguientes:

- La implementación de las unidades diagnósticas de inicio del año con la finalidad de detectar las brechas de aprendizajes de los estudiantes. Los resultados fueron analizados desde las áreas académicas para realizar el ajuste de las programaciones y el planteamiento de planes de mejora en cada área.
- La gestión de los aprendizajes se desarrolló desde las coordinaciones académicas con la finalidad de analizar trimestralmente el nivel de logro de los estudiantes en las competencias de cada asignatura. A través de sesiones colaborativas de los docentes en las respectivas áreas se establecieron planes de acción.
- El acompañamiento a las alumnas en situación de Promoción Guiada se realizó a través del seguimiento de las tutoras y profesores. Se establecieron planes de mejora que fueron comunicados a los padres de familia para su monitoreo.

- Elaboración de portafolios digitales de cada asignatura y en cada trimestre, con el objetivo de recoger evidencias de aprendizajes de las alumnas.
- El acompañamiento a los docentes desde la coordinación académica y asesores de área para proporcionar recursos y asesorías en el planeamiento de sus evaluaciones desde un enfoque formativo.
- La implementación de evaluaciones externas y estandarizadas al finalizar el año en las áreas instrumentales como Comunicación, Matemática e Inglés. Estas evaluaciones se planificaron para el segundo, cuarto y sexto grado de primaria, así como en primero, cuarto y quinto año de secundaria. Las mencionadas evaluaciones buscan recoger evidencias de los niveles de logro durante los dos años de pandemia y desarrollar programaciones para cerrar brechas de aprendizajes en el siguiente año lectivo.

## REFLEXIONES

La evaluación de los aprendizajes durante la pandemia ha supuesto grandes desafíos para los docentes e instituciones educativas. Las reflexiones durante este tiempo han llevado a comprender que es necesario una reconceptualización de la misma evaluación, en donde se tome en cuenta que, como parte esencial del currículum, debe considerarse el nuevo contexto y necesidades de los alumnos para incidir en la calidad de la educación. Se puede afirmar que, desde los diversos informes mencionados párrafos anteriores, que la pandemia también ha abierto posibilidades para el desarrollo de la evaluación formativa y una oportunidad para validar su impacto en la mejora de los aprendizajes.

Desde la experiencia de la institución educativa mencionada en esta presentación, es importante generar en las diversas escuelas una cultura de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque formativo. La centralidad debe ser el aprendizaje, entendiéndose esta como un proceso que requiere orientación para el logro de la autonomía e involucramiento de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Crear una cultura de la evaluación implica también la participación de los docentes mediante un trabajo colaborativo y eficaz.

## REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta, y F. Inmbernón. (ed.) *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139–158).

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., y González, C. (2010). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Educación.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10 (4), 6-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132407>
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Fardoun, H., González, Collazos, C., y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21(17), 1.9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- García, S., (2020). COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. <https://www.undp.org/es/latin-america/publications/covid-19-y-educaci%C3%B3n-primaria-y-secundaria-repercusiones-de-la-crisis-e-implicaciones-de-pol%C3%ADtica-p%C3%ABlica-para-am%C3%A9rica>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020a). RVM 093-2020. “Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de educación básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el coronavirus COVID-19” [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM\\_N\\_093-2020-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N_093-2020-MINEDU.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú. (2020b). RVM 193-2020. “Orientaciones para la evaluación de las competencias de educación básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020-MINEDU.pdf.pdf>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. [https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)



- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la educación en el aula?. Reflexiones y propuestas de trabajo*. Grupo Magro Editores. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Schwartzman, G., Roni, C., Berk, M., Delorenzi, E., Sánchez, M., y Eder, M. (2021). Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 67-85. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29078>
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 9(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- UNESCO (2020). Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas. Caracterización de los resultados de encuesta de la UNESCO sobre evaluación formativa. <https://es.unesco.org/news/evaluacion-formativa-experiencia-centros-escolares-america-latina-movilizar-aprendizajes>
- UNESCO (2021). Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>
- UNICEF (2021). Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas. <https://www.unicef.org/lac/informes/evaluaci%C3%B3n-formativa-del-aprendizaje-en-contextos-de-provisi%C3%B3n-remota-de-servicios>
- Vogliotti, A., (2020). Algunas consideraciones en torno a la evaluación en la virtualidad. *Río Cuarto, UNRC, Secretaría Académica*. <https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/2020/12/03/algunas-consideraciones-en-torno-a-la-evaluacion-en-la-virtualidad/>
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias par una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(3), 15-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3845014>

## CAPÍTULO 10

### REFLEXIONES SOBRE EL CURRÍCULO EN COMPETENCIAS: UNA REVISIÓN DESDE LA REALIDAD PERUANA.

### REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO EM COMPETÊNCIAS: UMA REVISÃO DA REALIDADE PERUANA.

José Aurelio Solís Canchari<sup>31</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-2064-3594>

Pontificia Universidad Católica del Perú

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

#### RESUMEN

Cuando se abordan temas educativos desde las perspectivas políticas, sobre todo en contextos de creciente complejidad como la pandemia por SARS-COV-2 que el mundo y nuestros países en Latinoamérica acaban de atravesar -y en muchos casos continúan atravesando-, se suele centrar muchos de los esfuerzos en aspectos de gestión estructural, de recursos humanos y educativos, tecnológicos, de higiene, etc., sin embargo el aspecto curricular merece atención particular pues constituye un pilar fundamental para la concreción de los aprendizajes, la formación de los estudiantes y el constante desarrollo profesional de los docentes. El enfoque de formación en Competencias se encuentra bastante arraigado en el imaginario social de los docentes de muchos países del mundo, pero en especial en nuestra región por su reciente aplicabilidad no solo en la educación escolar formal, sino en otros ambientes educativos. A partir de ello, es importante ir haciendo lecturas de cómo los procesos de implementación de un currículo en competencias en

---

<sup>31</sup> Egresado de la Maestría en Educación con Mención en Currículo por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Especialista en Evaluación del y para el Aprendizaje por la Universidad Nacional Autónoma de México. Con estudios en Practical Teaching with Technology por la Universidad de Londres & Bloomsbury Learning Exchange. Coordinador en el Colegio Villa María - La Planicie. Docente especialista de Formación Continua del Centro de Investigación y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

los países de nuestra región van tomando cuerpo y, de acuerdo a ello, cómo los gobiernos orientan y acompañan estos procesos en pos de un desarrollo integral de nuestras sociedades.

## RESUMO

Quando as questões educacionais são abordadas a partir de perspectivas políticas, especialmente em contextos cada vez mais complexos, como a pandemia de COVID que o mundo e nossos países da América Latina acabam de atravessar -e em muitos casos continuam a passar-, muitos dos esforços geralmente se concentram sobre aspectos de gestão estrutural, recursos humanos e educacionais, tecnologia, higiene, etc. No entanto, o aspecto curricular merece atenção especial, pois constitui um pilar fundamental para a realização da aprendizagem, a formação dos alunos e o constante desenvolvimento profissional dos professores. A abordagem da formação por Competências está profundamente enraizada no imaginário social de professores em muitos países do mundo, mas especialmente em nossa região devido à sua recente aplicabilidade não apenas na educação escolar formal, mas também em outros ambientes educacionais. Com base nisso, é importante ler como estão se configurando os processos de implementação de um currículo de competências nos países de nossa região e, conseqüentemente, como os governos orientam e acompanham esses processos em busca do desenvolvimento integral de nossas sociedades.

## INTRODUCCIÓN

El documento publicado por el Consejo y el Parlamento Europeo denominado “Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo” propone una serie de ocho competencias que pretenden asegurar que los ciudadanos (especialmente los europeos del presente siglo, pero que puede resultar ampliamente adaptable a diferentes realidades en otras latitudes) puedan desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes estratégicas para responder a las demandas sociales actuales y contribuir con la construcción de la nueva ciudadanía del siglo XXI. En principio apunta al desarrollo como personas individuales, pero, a la vez, pertenecientes a un colectivo que no solo contribuye a este crecimiento personal, sino que también exige que pueda responder con sus competencias a resolver los problemas del contexto en el que se desenvuelve. De acuerdo a ello, sugiere la integración de las competencias, por consiguiente, su no atomización o segmentación, es decir que su desarrollo involucre una permanente interacción entre los conocimientos y las destrezas propias de ciertas áreas del saber, pues de esta forma dichos aprendizajes serán potencialmente más útiles para la resolución de problemas de la vida cotidiana, en todas las dimensiones.

En el mismo sentido, los sistemas educativos de América Latina y en particular del Perú, han venido aproximándose al denominado “Enfoque por Competencias” desde sus propuestas curriculares más ampliamente declarativas y prescriptivas, en el caso peruano desde la aparición del Currículo Nacional de Educación Básica en el año 2016. De esta manera se ha establecido un norte común e implícito que, en el mejor de los casos, se ha traducido en colaboraciones e inspiración para que los países de la región puedan encauzar sus propuestas educativas a mediano y largo plazo.

En el Perú, el proceso de implementación del Currículo Nacional viene atravesando un momento álgido, puesto que las condiciones sociales y familiares que viven alumnos y maestros está retando, y a su vez validando (e invalidando), muchos aspectos de las diferentes propuestas curriculares del Ministerio de Educación (MINEDU). Situación inminente, pues a pesar de que el currículo es entendido como abierto, flexible y que posibilita la autonomía de los docentes (Ruiz, 2020), las condiciones relacionadas a la viabilidad del currículo en el contexto de pandemia y post pandemia dejan a las orientaciones generales dadas en los últimos cinco años no solo como insuficientes, sino caducas.

Penosamente, la gran transformación educativa en el contexto de pandemia se centró en situar a estudiantes y maestros frente a las pantallas y confiar en los instintos de nativos tecnológicos que muchos han asumido que los estudiantes poseen, pero con docentes con muy poca experiencia en la educación bajo entornos de aprendizaje no presencial, es decir con un carente énfasis en lo curricular.

## **UN CURRÍCULO NO ACABADO**

Los retos curriculares actuales están muy enraizados o poseen una vinculación causal con las transformaciones sociales y culturales, que tanto las teorías de aprendizaje como los enfoques de paradigmas científicos la denominan posmodernidad. Una realidad con estas características, configurada por el pluralismo, la determinación parcial, la negociación de la verdad, entre otras características, la dotan de un espíritu incierto (Soare, 2010). Frente a ello, el currículo debe procurar ser el reflejo de cómo se espera educar a las generaciones de estudiantes para que puedan tener las herramientas cognitivas, instrumentales y actitudinales, más oportunas para poder sobrevivir en el contexto que hoy les toca vivir.

El modelo de currículo posmoderno propone cuatro características fundamentales: “debe ser rico, recursivo, relacional y preciso. Es, por su naturaleza, constructivo y no lineal, que aparece como resultado de las acciones e interacciones de todos los participantes” (Soare, 2010, p. 244). En este sentido, sobre los elementos estructurales, van apareciendo algunas cualidades muy cercanas a cómo el entorno cultural posmoderno condiciona la forma de enfocar la educación. El ejemplo más contundente es la autoorganización,

sobre la cual se sitúa plenamente el orden caótico de la posmodernidad, donde las tensiones y perturbaciones van a ser las que determinen el funcionamiento de la propuesta curricular, trayendo abajo muchas de las propuestas anteriores en las que la estructura era sobre todo rígida o poco adaptable. Y, en efecto, esto se condice con la necesidad de una propuesta en la que el protagonismo de los estudiantes sea el factor que complemente el currículo, es decir que éste no esté acabado sin la construcción de los estudiantes en la misma acción educativa. Esa acción educativa, que va a ser parte fundamental de la construcción inacabada del currículo parte de una inmersión absoluta y plena de los estudiantes en la realidad a través de experiencias de aprendizaje auténticas (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017) y no solamente vivenciales -con una connotación de simulación, sino que también reales-, en la que los estudiantes puedan descubrir dichas experiencias, deconstruir sus juicios y, finalmente, transformar sus aprendizajes.

Pese a los riesgos que se pueden correr en la implementación de dicha propuesta frente a la enseñanza, es una oportunidad bastante enriquecedora para explorar qué tipo de aprendizajes se pueden dar y qué nivel de impacto genera, desde los propios estudiantes hasta la sociedad en general.

Por ejemplo, dentro de la propuesta curricular peruana del MINEDU se ha procurado hacer énfasis en el desarrollo de una competencia (n° 28) que establece que los estudiantes se desenvuelven en entornos virtuales generados por las TIC. Dicha competencia espera que:

El estudiante interprete, modifique y optimice entornos virtuales durante el desarrollo de actividades de aprendizaje y en prácticas sociales. Esto involucra la articulación de los procesos de búsqueda, selección y evaluación de información; de modificación y creación de materiales digitales, de comunicación y participación en comunidades virtuales, así como la adaptación de los mismos de acuerdo a sus necesidades e intereses de manera sistemática. (MINEDU, 2016, p.151)

Como se indica, en este contexto se vuelve imprescindible que la competencia mencionada se encuentre al menos encaminada a su desarrollo. Lo cierto es que, al ser una competencia transversal, no es claro cómo desarrollarla estrictamente en estrategias de aprendizaje, tampoco cuál es el tratamiento más idóneo desde la mirada evaluativa de los aprendizajes, de acuerdo al enfoque de evaluación formativa, vigente a partir de la publicación de la RVM 094-2020 MINEDU.

Frente a ello, el currículo necesita ser visualizado desde una perspectiva mucho más real y concreta. Es decir, tener la preocupación y capacidad de diagnosticar y caracterizar la realidad educativa desde diversos factores (Espinoza, 2019). De esta manera se puede orientar la implementación de todas las competencias (y en especial las transversales), pues el punto de partida cimentado en la realidad permitirá que los siguientes procesos puedan anclar con mayor coherencia y con un mayor impacto.

## COMPETENCIAS CLAVE

En relación a ello y retomando las competencias clave a partir de dicha propuesta, las competencias se pueden conjugar en torno a ciertas similitudes en su praxis.

Las competencias vinculadas con la comunicación y las relaciones interpersonales (comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencias sociales y cívicas, y conciencia y expresión culturales): tienen como fundamento la posibilidad de entablar vínculos entre las personas de su propio entorno socio-cultural y de entornos diferentes al suyo. Para ello se espera que se desarrollen recursos lingüísticos que posibiliten expresar su sentido más profundo de conocimientos, emociones, sueños, parecer, etc., dentro de un contexto de respeto por las diferencias. Partiendo de que una plena actitud cívica surge del conocimiento de realidades heterogéneas y cómo sus manifestaciones culturales la definen, la persona es libre de expresar su propia cultura con respeto a la pluralidad.

Las competencias vinculadas al entendimiento de la realidad concreta (competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología): tienen como principio que la persona se desenvuelva en un contexto real, natural, lleno de fenómenos físicos, climáticos, geográficos, etc., sobre los que se espera que los comprenda y busque explicaciones desde la perspectiva científica, tomando en cuenta principios matemáticos, numéricos y de valores cuantitativos. De esta manera tendrá una aproximación a la reflexión sobre su papel en la transformación de la realidad concreta.

Las competencias vinculadas a las demandas cognitivas de vanguardia (competencia digital, aprender a aprender, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa) buscan que la persona transforme su realidad, su entorno, a los que lo rodean y a sí mismo, generando un impacto positivo en todos a partir de destrezas vinculadas a la tecnología, el emprendedurismo y las diversas formas de explorar los conocimientos de manera autónoma. En pocas palabras, que se convierta en un agente de cambio desde su propia forma de entender el conocimiento hasta lograr propuestas innovadoras que transformen el espacio en el que se desenvuelve, en un contexto de uso responsable de tecnologías y recursos informáticos.

## EVALUACIÓN Y ÉTICA EN COMPETENCIAS

El enfoque de formación en competencias pretende muchas respuestas a la realidad, cambiando la perspectiva de una educación preventiva y poco contextualizada, donde los conocimientos perdían el norte cuando aparecía la pregunta “y esto ¿para qué me sirve?”, en la que muchos docentes no tenían respuesta. Ahora se pretende una educación escolar que se vincule estrechamente con la realidad inmediata, es decir que parta de situaciones concretas de la vida cotidiana, se aproxime a los conocimientos teóricos y

conceptuales, y que parta del análisis de la realidad para poder comprenderla y participar en ella, o en el mejor de los casos ofrecer una pequeña contribución a su transformación.

Sin embargo, aparecen dos grandes desafíos en la práctica que se relacionan con la evaluación de los aprendizajes y con la formación ética:

Sobre la evaluación, el documento de la UNESCO menciona que si bien en la formación en competencias se considera una multiplicidad de condiciones que posibilitan los aprendizajes, muchas de ellas -por no decir la mayoría- no son tomadas en cuenta al momento de evaluar los aprendizajes.

La evaluación de las competencias es otro aspecto crítico y la necesaria puesta en marcha de nuevos sistemas de evaluación es muy desafiante y puede resultar problemática. El concepto de competencia remite a una variedad de contextos en los cuales debe ser aplicada, y requiere de una evaluación que no esté demasiado alejada de la “vida real”. (UNESCO, 2013, p.14)

En este sentido, es lógico pensar que el gran problema en su concreción es la implementación de un sistema de evaluación que tome como base el logro de los aprendizajes y no solo las producciones o actuaciones de los estudiantes, es decir un sistema de evaluación que transforme las prácticas y cultura evaluativa de los docentes a cargo de la enseñanza, y que puedan ver en la evaluación la posibilidad de contribuir como coadyuvantes en el proceso de aprendizaje. No es suficiente ver en qué acertó y qué no, sino ampliar la perspectiva y ofrecer al estudiante condiciones para un mejor acercamiento a sus propias formas de aprender, explorar sus habilidades y validar lo que da resultado y lo que no. Finalmente, dotar al docente de un proceso de autorreflexión para la mejora continua de su práctica. En pocas palabras que la persona gestione eficazmente su aprendizaje (Aprender a aprender. Comunidades Europeas, 2007), tanto para los estudiantes como para los docentes.

Sobre la formación ética, el mismo documento hace un énfasis particular en la crisis de valores en niveles preocupantes a los que se ha llegado en la actualidad, y cómo esto se vincula con la institución más antigua de la historia y su presencia tan contundente en la educación (formal y no formal): la Iglesia. En sentido estricto, se habla de la religión y se desarrolla una suerte de autocrítica, dejando sobre la mesa el debate de su permanencia y ausencia en el sistema educativo público. Para ello es importante ver el rol del gobierno en el plano de la formación ética y de valores:

La escuela debe reflexionar acerca de las experiencias cognitivas y éticas que pueden programarse en su espacio de acción, para contribuir a las reservas morales de las sociedades y específicamente al desarrollo de la capacidad moral individual para enfrentar estos desafíos. (UNESCO, 2013, p.7)

El debate debe ir más allá de si la enseñanza de la religión ayuda o no a solucionar esta crisis de valores actual. El debate debe centrarse en la figura de supervisión del gobierno sobre cómo enseñar a convivir de forma coherente con los principios universales, en una actitud de colaboración, en la seguridad en uno mismo y en la integridad (Competencias sociales y cívicas. Comunidades Europeas, 2007). Esta convivencia pasa por el respeto al otro (próximo a uno mismo), al entorno (ambiental, ecológico y cultural) y a las instituciones (el derecho y la legislación). En tal sentido se espera que la construcción de una sociedad coherente con estas dimensiones contribuya a poder superar los grandes problemas que aquejan a la sociedad actual, sobre los cuales existen hoy en día algunos esfuerzos en el Perú como la constante promoción del abordaje prioritario del área curricular de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica, que engloba los aspectos antes mencionados, así como la incidencia en los enfoques transversales y los valores que lo acompañan, y el actual Proyecto Educativo Nacional al 2036 cuyo título es “el reto de la ciudadanía plena”.

## REFLEXIONES

Los nuevos tiempos exigen que tanto los gobiernos como la sociedad civil conozcan a qué tipo de problemas de contexto se enfrentan, y darles respuesta a estos fenómenos es una de los fines de la educación. Si bien su tarea no es solucionar los problemas, sí es necesario contribuir a la formación de ciudadanos que tengan las herramientas para poder hacerlo.

Las competencias clave son una oportunidad de inclusión para todos en el desarrollo de sus potencialidades. Es también una oportunidad de nivelar las brechas que está dejando la acelerada irrupción de la sociedad del conocimiento y la información.

El enfoque de formación en competencias exige una transformación profunda de los sujetos participantes en el fenómeno educativo. Implica despojarse de prejuicios y perder el miedo a experimentar y encontrar respuestas que no se habían previsto. En este sentido, los roles de todos los agentes educativos se deben reconfigurar y apuntar a lograr aprendizajes estratégicos y transformadores

El rol de los gobiernos en la educación escolar pasa por supervisar (y hasta cierto punto controlar) todas aquellas dimensiones que aseguren el bienestar de la sociedad, y esto incluye cualquier orientación o enfoque educativo que se imparta en su territorio, es decir, que todos quienes buscan educar en el país lo hagan apuntando a objetivos éticos comunes. Sin embargo, existen ciertas condiciones de contexto global que han llevado a los gobiernos de esta parte del mundo a transitar de una educación entendida como bien público y como derecho, a concebir la educación como un servicio al cual se le debe atender en función principalmente de convenciones políticas. Y aquí es



donde cumplen un papel crucial los organismos internacionales en tanto los gobiernos se adecúen a sus exigencias tamizadas por el mercado más que por las necesidades de los niños y jóvenes estudiantes.

## REFERENCIAS

Bazán, D., y González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: Una resignificación desde la mirada crítica. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11), 69–90. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243117032004.pdf>

Comunidades Europeas (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

Espinoza, R. (2019). Teorías del diseño curricular. [https://www.researchgate.net/publication/336104115\\_Teorias\\_del\\_diseno\\_curricular](https://www.researchgate.net/publication/336104115_Teorias_del_diseno_curricular)

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Rangel, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular: Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 01-16. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412015000100001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100001&lng=es&tlng=es)

Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la educación en el aula?. Reflexiones y propuestas de trabajo*. Ciudad de México: Grupo Magro Editores. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>

Ruiz, J. (2020). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular 7ª*. Editorial Universitas.

Soare, E. (2010). Curriculum Matrix – Postmodern Pattern of Curriculum Design. *Procedia – Edu -World 2010*. 4th International Conference “Education Facing Contemporary World Issues”. [http://apbs.mersin.edu.tr/files/sinemakbay/Scientific\\_Meetings\\_001.pdf](http://apbs.mersin.edu.tr/files/sinemakbay/Scientific_Meetings_001.pdf)

UNESCO Oficina Internacional de Educación (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. Working Papers on Curriculum Issues N° 10. Ginebra, Suiza: UNESCO - OIE. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-10-curr\\_debate\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-10-curr_debate_spa.pdf)

## **PALABRAS FINALES DE LOS AUTORES**

Este último apartado tiene como fin establecer la reflexión final de los participantes de la Segunda Conferencia Internacional de Estudiantes de Maestría en Educación en relación a las diferentes aristas y significados desarrollados a partir de la planificación y ejecución de este magno evento.

En primer lugar, en relación al proceso de organización de la conferencia, esta se desarrolló de manera organizada, puntual, analítica y planificada. Con un cronograma de sesiones periódicas que incluía una agenda y en donde todos los participantes se comprometieron con responsabilidad en las funciones encomendadas. En estos espacios se trabajó colaborativamente para compartir ideas desde diferentes perspectivas y así llegar a acuerdos sobre aspectos logísticos como temáticos.

Por otro lado, se precisa que la temática central de la conferencia denominada, “Repensando la educación, una invitación al diálogo” fue muy significativa dado que consideró el contexto de pandemia como eje rector. Este nombre representa una intención de establecer lazos internacionales en donde el intercambio es indispensable en aras de hallar visiones que permitan observar la educación desde perspectivas diferentes considerando las múltiples problemáticas y posibilidades identificadas en las investigaciones de los participantes en la conferencia. Asimismo, significó un encuentro reflexivo de experiencias y saberes en torno a la praxis docente. Por tanto, representa una forma de transformarla y aportar desde una reflexión compartida a los desafíos comunes entre los países hermanos.

Ahora bien, en referencia a la relación creada en el grupo, el compartir entre pares con un profundo sentido de vocación, con formaciones y perspectivas diferentes respecto a educación y sus procesos relacionadas a las prácticas educativas e investigativas desarrolladas, y con la misma emoción por la realización de la Segunda Conferencia, permitió que se fueran estableciendo lazos caracterizados por un fuerte sentido de camaradería, responsabilidad, colaboración eficaz, trabajo en equipo y comunicación que no solo derivaron en la planificación y ejecución pertinente del evento sino que también permitieron reforzar los aprendizajes personales y profesionales de cada uno de los miembros.

En relación a los temas y problemáticas en común, aquellos que se fueron presentado en la conferencia se configuraron alrededor de la pandemia, y como en este contexto con las limitaciones y problemáticas que acarrea en el sector educativo, cada país mostraba sus formas particulares de responsabilizarse y enfrentar esta situación desplegando una serie de alternativas en la forma de políticas públicas, estrategias y acciones derivadas para responder a problemas asociados tales como los retos de la virtualidad, el proceso de adaptación del modelo educativo imperante y, por supuesto, las exigencias y demandas de la comunidad educativa en su totalidad.

Asimismo, cabe precisar que durante todo el proceso de organización y ejecución de la Segunda Conferencia se fueron estableciendo lecciones y logrando aprendizajes tanto a nivel personal y profesional que incluyeron: Una marcada mejoría en la capacidad de organización, colaboración y diálogo, derivado del proceso mismo de desarrollar y ejecutar el evento; una constante seriedad y rigurosidad, propia del objetivo de concretar un producto de alta calidad; un fortalecimiento en la confianza personal, dada la continua actividad de coordinación colectiva y toma de decisiones; y un enriquecimiento profesional, debido a las perspectivas, experiencias y testimonios de los participantes provenientes de distintos escenarios

Aunado a todo lo dicho hasta el momento, no se pueden desconocer aspectos relevantes que invitan a la reflexión y que tomaron forma en todo el proceso de desarrollo de la Segunda Conferencia. Primero que todo, el contacto con varias personas que realizan investigación en educación en sus diferentes contextos fue, sin duda, una fructífera experiencia. En esta misma línea, la oportunidad de socializar las investigaciones realizadas y el abrir paso a nuevos temas de indagación permitieron que se unan conocimientos, y se forme y fortalezca una relación basada en la colaboración y soporte, que es clave si se quiere llegar a buen puerto con eventos de esta envergadura. En última instancia, recalcar que este tipo de eventos promueven no solo la socialización y unión de los países hermanos, sino que también son una puerta para posibles aplicaciones prácticas a partir de las investigaciones y procesos desarrollados por cada estudiante. La idea es que siempre se debe tener presente la aplicabilidad y que lo que se investiga necesariamente debe llevarse a práctica de una u otra forma.

En definitiva, tenemos la esperanza de que este libro, el cual materializa el espacio desarrollado por la Segunda Conferencia, sea un invaluable aporte para ayudar a confrontar eficazmente los desafíos que se gestan en el campo educativo, y al mismo tiempo, sirvan como inspiración para que nuevas generaciones se sumen a la labor de desarrollar espacios internacionales de socialización que deriven en productos, aplicaciones prácticas y mejoras colectivas, teniendo en cuenta, que, como hermanos, todos compartimos el anhelo de generar un cambio e impacto educativo que traiga consigo una mejora de nuestra sociedad.

## **PALAVRAS FINAIS DOS AUTORES**

O objetivo dessa última seção é estabelecer a reflexão final dos participantes da Segunda Conferência Internacional de Estudantes de Mestrado em Educação em relação aos diferentes temas e significados desenvolvidos a partir da planificação e execução desse magnífico evento.

Em primeiro lugar, quanto ao processo de organização do evento, ele foi desenvolvido de maneira organizada, pontual, analítica e planificada. Houve um cronograma de sessões periódicas que incluía uma agenda e em que os participantes se comprometeram responsabilmente nas funções encomendadas. Nesses espaços, houve um trabalho colaborativo para compartilhar ideias das diferentes perspectivas e, dessa maneira, fechar questões relacionadas a aspectos logísticos e temáticos.

Por outro lado, salienta-se que a temática central da conferência denominada “Repensando a educação, um convite para o diálogo” foi muito significativa, pois considerou o contexto de pandemia como o eixo orientador. Tal nome representa uma intenção de estabelecer vínculos internacionais em que a troca é indispensável, visando encontrar visões que permitam observar a educação a partir de perspectivas diferentes, considerando os múltiplos problemas e possibilidades identificadas nas pesquisas dos participantes do evento. Além disso, foi um encontro reflexivo de experiências e saberes em torno da práxis docente. Portanto, ele representa uma forma de transformá-la e contribuir, desde uma reflexão compartilhada, com os desafios comuns entre os países irmãos.

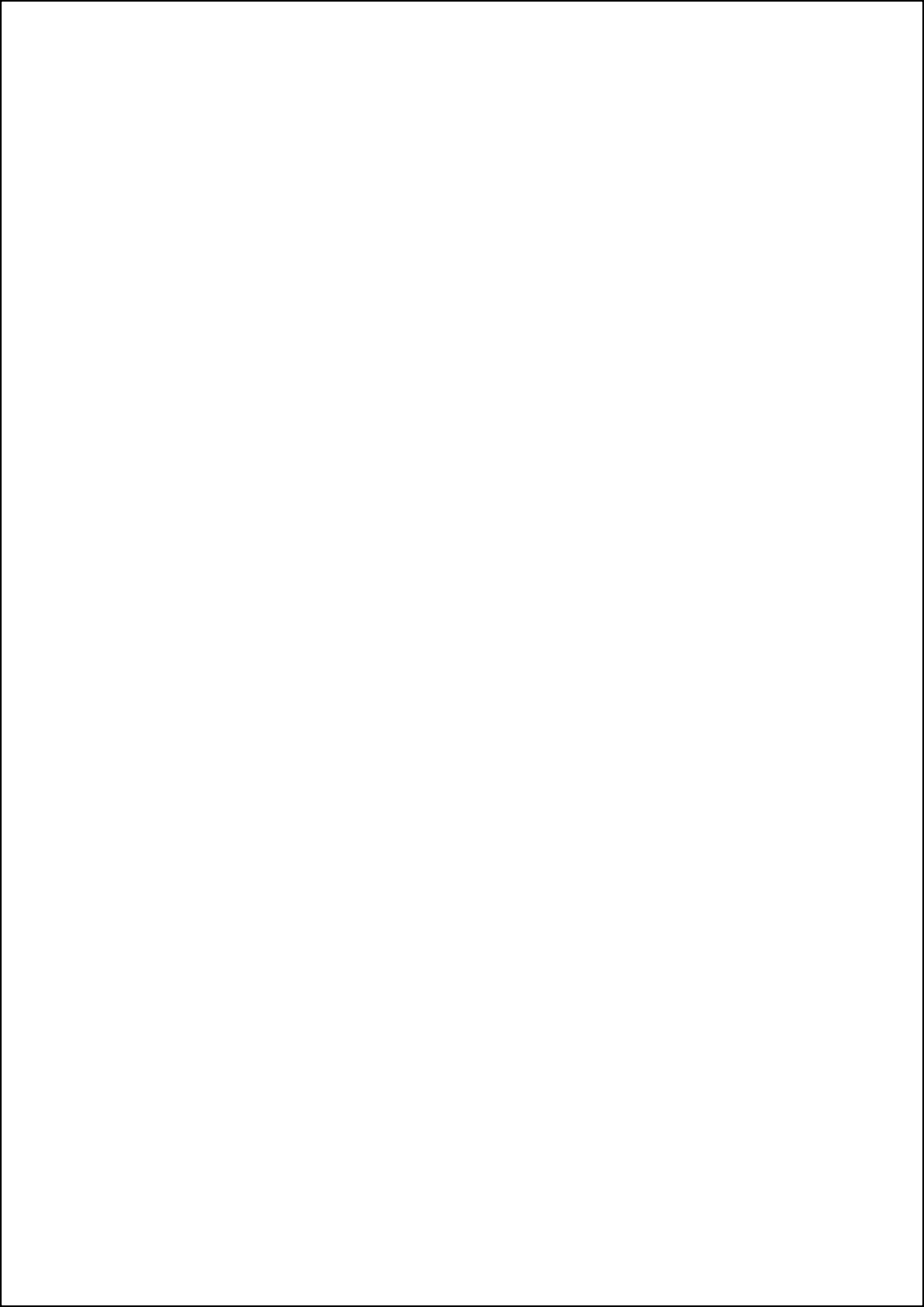
Além disso, quanto à relação criada no grupo, o compartilhamento entre pares com um profundo sentido de vocação, com formação e perspectivas diferentes quanto à educação e seus processos relacionados às práticas educativas e investigativas desenvolvidas, e com a mesma emoção pela realização da Segunda Conferência, permitiu o estabelecimento de vínculos caracterizados por um forte sentido de camaradagem, responsabilidade, colaboração eficaz, trabalho em equipe e comunicação que não só resultaram na planificação e execução pertinente do evento, senão que permitiram reforçar as aprendizagens pessoais e profissionais de cada um dos membros.

Em relação aos temas e problemas em comum, que foram surgindo durante a conferência, se configuraram ao redor da pandemia. E nesse contexto, com as limitações e problemas que impactavam no setor educativo, cada país mostrava suas formas particulares de se responsabilizar e enfrentar essa situação, mostrando uma série de alternativas na forma de políticas públicas, estratégias e ações derivadas para responder a problemas associados, tais como os desafios da virtualidade, o processo de adaptação do modelo educativo imperante, e, de fato, as exigências e demandas de toda a comunidade educativa.

Também, devemos precisar que durante todo o processo de organização e execução da Segunda Conferência fomos estabelecendo lições e conseguindo aprendizagens, tanto em nível pessoal e profissional, incluindo: uma notada melhora na capacidade de organização, colaboração e diálogo, derivado do processo mesmo de desenvolver e executar o evento: uma constante seriedade e rigorosidade, própria do objetivo de concretar u produto de alta qualidade, um fortalecimento na confiança pessoal, devido à contínua atividade de coordenação coletiva e tomada de decisões; e um enriquecimento profissional, devido às perspectivas, experiências e depoimentos dos participantes vindos de diferentes cenários.

Resumindo todo o mencionado até agora, não podemos deixar de lado aspectos relevantes que promovem a reflexão e que foram tomando forma em todo o processo de desenvolvimento da Segunda Conferência. Antes de tudo, o contato com várias pessoas que realizaram a pesquisa em educação em seus diferentes contextos foi, sem dúvida, uma experiência frutífera. Nessa linha, a oportunidade de socializar as pesquisas realizadas e abrir passo a novos temas de indagação permitiram que conhecimentos se unam, e que seja formada e fortalecida uma relação baseada na colaboração e apoio, que é chave para ter sucesso com eventos dessa magnitude. Finalmente, é importante salientar que esse tipo de eventos promove não só a socialização e união de países irmãos, mas também são uma porta para possíveis aplicações práticas a partir das pesquisas e processos desenvolvidos por cada estudante. A ideia é sempre ter presente a aplicabilidade e aquilo que é pesquisado deve ser levado à prática de uma ou outra maneira.

Concluindo, temos a esperança de que esse livro, que materializa o espaço desenvolvido pela Segunda Conferência, seja uma contribuição valiosa para ajudar a confrontar eficazmente os desafios que surgem no campo educativo, e, ao mesmo tempo, sirvam como inspiração para que novas gerações se juntem à labor de desenvolver espaços internacionais de socialização que resultem em produtos, aplicações práticas e melhoras coletivas, considerando que, como irmãos, todos nós compartilhamos o desejo de gerar uma mudança e impacto educativo que traga uma melhora em nossa sociedade.



ISBN: 978-612-48934-1-4



9 786124 893414