

LATINOAMÉRICA PARA EL MUNDO

Un compromiso con la educación

AMÉRICA LATINA PARA O MUNDO

Um compromisso com a educação



•Alva, Aarón •Azevêdo, Manuela •Burgos, Karina •Carlier, Lizeth •Chávez, Nixon •Corrêa, Miani
•Cuevas-Méndez, Juan Carlos •Díaz, Karla •García, Beatriz •Guerra, Jonathan •Lima, Angélica
•López, Wendy •Pineda, Elsy •Otárola, Estefany •Tuesta, Erika •Turcios, Alice



LATINOAMÉRICA PARA EL MUNDO

Un compromiso con la educación

AMÉRICA LATINA PARA O MUNDO

Um compromisso com a educação



• Alva, Aarón • Azevêdo, Manuela • Burgos, Karina • Carlier, Lizeth • Chávez, Nixon • Corrêa, Miani
• Cuevas-Méndez, Juan Carlos • Díaz, Karla • García, Beatriz • Guerra, Jonathan • Lima, Angélica
• López, Wendy • Pineda, Elsy • Otárola, Estefany • Tuesta, Erika • Turcios, Alice



Latinoamérica para el mundo: Un compromiso con la educación

América latina para o mundo: Um compromisso com a educação

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/123456789/202893>

https://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/LIBRO-LATINOAMERICA-PARA-EL-MUNDO-MODELO-1-11_compressed.pdf

Primera edición digital, Diciembre 2024

Coordinación: Aarón Alfonso Alva Hurtado

Edición: Aarón Alfonso Alva Hurtado, Luz Barrientos, Edgar Vásquez, María Elena Mellado, Omar Aravena Kenigs, Samuel Mendonça, Marcos Guilherme Moura Silva y Carla Capetillo

Cuidado de edición: Rosa Tafur Puente

Corrección de estilo: Aarón Alva, Ruth Vanessa Barrientos Navarrete, Adolfo Ignacio Calderón, Elvira Cristina Martins Tassoni, Samuel Mendonça, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, Rosa Tafur Puente, Daniel Alejandro Valverde Luján y Edgar Vásquez Alberto

Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera



Latinoamérica para el mundo: Un compromiso con la educación. América latina para o mundo: Um compromisso com a educação 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° 2024-13265

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: 978-612-49502-3-0

Comité científico

Jessica Vargas Duniam
Pontificia Universidad Católica del Perú

Patricia Elena González Simón
Pontificia Universidad Católica del Perú

Rosa María Tafur Puente
Pontificia Universidad Católica del Perú

Lexy Concepción Medina Mejía
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

María Elena Mellado Hernández
Universidad Católica de Temuco, Chile

Omar Andrés Aravena Kenigs
Universidad Católica de Temuco, Chile

Artur José Renda Vitorino
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Samuel Mendonça
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Ma. de Lourdes Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Carla Beatriz Capetillo Medrano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Beatriz Herrera Guzmán
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Ronaldo Barros Ripardo
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil

Ulisses Brigatto Albino
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil

Narciso das Neves Soares
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil

Índice

Prólogo	7
Apresentação	9
Agradecimientos	11
Introducción	12
CAPÍTULO 1	
Entrelazando competencias de lectoescritura bajo el modelo de enseñanza directa.	17
<i>Wendy Zamira López Romero</i>	
CAPÍTULO 2	
Compartiendo la experiencia de las directoras al gestionar el clima organizacional.	26
<i>Erika del Carmen Tuesta Saurino</i>	
CAPÍTULO 3	
Liderazgo del enfoque de evaluación como aprendizaje.	34
<i>Karina Andrea Burgos Godoy</i>	
CAPÍTULO 4	
Estrés laboral y factores estresores en la organización educativa: una mirada desde los docentes.	46
<i>Beatriz Giovanna García Janampa</i>	
CAPÍTULO 5	
Fondos de conocimiento e identidad como variables mediadoras para el aprendizaje y para el liderazgo.	53
<i>Jonathan Luis Guerra Guerra</i>	
CAPÍTULO 6	
Infância e tecnologias digitais: uma pesquisa bibliográfica sobre o uso de TDIC na educação infantil.	61
<i>Manuela Azevêdo Queiroz</i>	
CAPÍTULO 7	
TIC implementadas en la enseñanza - aprendizaje durante el Covid-19.	69
<i>Elsy Lizet Pineda Zelaya</i>	
CAPÍTULO 8	
Las TIC en el contexto universitario: una aproximación desde la práctica docente.	78
<i>Nixon Antonio Chavez Toro</i>	

CAPÍTULO 9

A luta por reconhecimento em educação na américa latina: um levantamento a partir da revisão de literatura. 87
Angélica Lima da Silva

CAPÍTULO 10

La educación artística para el desarrollo del niños durante la etapa escolar. 97
Karla María Díaz Capetillo

CAPÍTULO 11

Metodologías activas: un análisis comparativo de las percepciones de docentes y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán UPNFM. 104
Alice Yankelle Turcios Díaz

CAPÍTULO 12

La enseñanza del inglés en la educación de personas jóvenes y adultas en chile: desafíos y oportunidades. 113
Lizeth Andrea Carlier Molina

CAPÍTULO 13

El aprendizaje organizacional en instituciones educativas privadas desde la mirada de los directivos. 122
Estefany Otárola Ccochachi

CAPÍTULO 14

Ensino de ciências biológicas: etnosaberes, conhecimentos e perspectivas etimológicas. 129
Miani Corrêa Quaresma

CAPÍTULO 15

Educación musical y cambio organizacional: una correspondencia necesaria. 138
Aarón Alfonso Alva Hurtado

CAPÍTULO 16

La importancia de educar a las infancias en patrimonio y cultura. 144
Juan Carlos Cuevas-Méndez

Reflexiones finales 155

Prólogo

El libro “Latinoamérica para el Mundo: Un Compromiso con la Educación” representa una contribución significativa para repensar la educación en América Latina, proyectando también estas reflexiones a diversos sistemas educativos internacionales. A través de una compilación de investigaciones y ensayos, la obra proporciona un análisis profundo acerca de los desafíos actuales para mejorar la calidad educativa en la región, al mismo tiempo que ofrece propuestas innovadoras que pueden ayudar a orientar la toma de decisiones informada sobre aspectos claves, como lo son el liderazgo educativo, la integración tecnológica, la diversidad cultural y la evaluación formativa.

Desde esta perspectiva, el libro es un recurso indispensable para educadores, investigadores y responsables de políticas públicas, en un contexto marcado por desigualdades y retos socioeconómicos, donde las instituciones educativas a menudo enfrentan condiciones difíciles y necesitan líderes pedagógicos implicados con el aprendizaje. Precisamente, la obra resalta la importancia de fortalecer las capacidades de liderazgo tanto en directivos escolares y el profesorado para favorecer la construcción de climas organizacionales que aporten al bienestar integral de las comunidades educativas.

De igual manera, en un contexto post-pandemia, el libro aborda críticamente temáticas propias de la contingencia educativa, como lo es la integración de las tecnologías digitales en aula, reconociendo tanto las oportunidades como los desafíos que enfrentan las comunidades escolares. En esta línea, el libro proporciona a equipos docentes y gestores escolares un marco para reflexionar sobre la necesidad de avanzar hacia un uso responsable y ético de las TIC como un elemento mediador para el desarrollo de competencias globales del siglo XXI.

El libro también realiza una valiosa contribución en cuanto a la reflexión sobre la diversidad cultural en los escenarios educativos de América Latina. En tal sentido, la obra destaca la relevancia de reconocer e integrar la diversidad étnica, cultural y lingüística en las prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva y de justicia social. En otras palabras, el libro nos invita a promover una pedagogía que valora la diversidad, sugiriendo métodos y enfoques que permiten a los estudiantes articular elementos propios de su cultura con el currículum escolar.

Otro aspecto relevante del libro es su posicionamiento sobre la evaluación educativa, en tanto, propone un cambio de enfoque hacia prácticas evaluativas que superen la lógica de medir conocimientos para avanzar hacia uno centrado en el

aprendizaje y la participación de los estudiantes en este proceso, convirtiéndolos en aprendices activos. Al promover una cultura de retroalimentación y reflexión, el libro invita al profesorado a desarrollar prácticas de evaluación que les permita aprender junto a los estudiantes desde una lógica democrática y formadora.

En términos de aplicación práctica, esta obra es particularmente útil porque no se limita a presentarnos un diagnóstico de los problemas educativos en la región, sino que también ofrece soluciones concretas y estrategias que pueden ser contextualizadas a diversas realidades. De esta manera, el libro es valioso recurso para las y los actores escolares que se desempeñan en distintas funciones, quienes, desde su ámbito de influencia, encontrarán en este libro una fuente de inspiración y guía para innovar en sus prácticas y enfrentar los desafíos cotidianos de las escuelas.

En conclusión, “Latinoamérica para el Mundo: Un Compromiso con la Educación” aporta de manera significativa a repensar nuestra educación, al proporcionarnos un análisis profundo sobre los desafíos actuales, pero especialmente sobre la responsabilidad que nos compete a cada uno de nosotros transformar nuestra realidad. Desde un sentido pragmático, el libro es un llamado a la acción para todas y todos quienes estamos involucrados en el mundo de la educación, invitándonos a reflexionar, innovar y comprometernos con una educación más inclusiva, pertinente y democrática.

Dr. Omar Aravena Kenigs
Universidad Católica de Temuco

Apresentação

O livro “Latino-américa para el Mundo: Un Compromiso con la Educación” representa uma contribuição significativa para repensar a educação na América Latina, projetando também estas reflexões a diversos sistemas educativos internacionais. Através de uma compilação de investigações e ensaios, a obra proporciona uma análise profunda sobre os desafios atuais para melhorar a qualidade educativa na região, ao mesmo tempo que oferece propostas inovadoras que podem ajudar a orientar a tomada de decisões sobre aspectos importantes, como a gestão educativa, a integração tecnológica, a diversidade cultural e a avaliação formativa.

Desta perspectiva, o livro é um recurso indispensável para educadores, pesquisadores e responsáveis por políticas públicas, em um contexto marcado por desigualdades e desafios socioeconômicos, onde as instituições educativas muitas vezes enfrentam condições difíceis e necessitam gestores pedagógicos envolvidos com a aprendizagem. Precisamente, a obra destaca a importância de fortalecer as capacidades de gestão tanto em diretores escolares quanto no professorado para favorecer a construção de climas organizacionais que contribuam para o bem-estar integral das comunidades educativas.

De igual maneira, em um contexto pós-pandemia, o livro aborda criticamente temáticas próprias da contingência educativa, como a integração das tecnologias digitais em aula, reconhecendo tanto as oportunidades como os desafios que enfrentam as comunidades escolares. Nesta linha, o livro proporciona a equipe docente e aos gestores escolares um marco para reflexionar sobre a necessidade de avançar sobre o uso responsável e ético das TIC como um elemento mediador para o desenvolvimento de competências globais do século XXI.

O livro também realiza uma valiosa contribuição enquanto a reflexão sobre a diversidade cultural nos ambientes educativos da América Latina. Em tal sentido, a obra destaca a relevância de reconhecer e integrar a diversidade étnica, cultural e linguística nas práticas educativas desde uma perspectiva inclusiva e de justiça social. Em outras palavras, o livro nos convida a promover uma pedagogia que valorize a diversidade, sugerindo métodos e enfoques que permitam aos estudantes articular elementos próprios da sua cultura com o Currículo escolar.

Outro aspecto relevante do livro é seu posicionamento sobre a avaliação educativa, tanto que propõem uma mudança de enfoque em relação as práticas avaliativas que superem a lógica de medir conhecimentos para avançar em

direção ao foco na aprendizagem e a participação dos estudantes neste processo, transformando-os em aprendizes ativos. Ao promover uma cultura de retroalimentação e reflexão, o livro convida ao professorado a desenvolver práticas de avaliação que lhes permita aprender junto aos estudantes desde uma lógica democrática e formadora.

Em termos de aplicação prática, esta obra é particularmente útil porque não se limita a nos apresentar um diagnóstico dos problemas educativos na região, mas ela também oferece soluções concretas e estratégicas que podem ser contextualizadas a diversas realidades. Desta maneira, o livro é um valioso recurso para os atores escolares que se empenham em distintas funções, que, desde seu âmbito de influência, encontrarão neste livro uma fonte de inspiração e guia para inovar em suas práticas e enfrentar os desafios cotidianos das escolas.

Conclusão, “Latinoamérica para el Mundo: Un Compromiso con la Educación” contribui de maneira significativa para repensar nossa educação, ao proporcionarmos uma análise profunda sobre os desafios atuais, mas especialmente sobre a responsabilidade que nos compete a cada um de nós transformar nossa realidade. Desde um sentido pragmático, o livro é um chamado a ação para todas e todos aqueles que estamos envolvidos no mundo da educação, nos convidamos a reflexionar, inovar e nos comprometer com uma educação mais inclusiva, pertinente e democrática.

Dr. Omar Aravena Kenigs
Universidad Católica de Temuco

Agradecimientos

A nombre personal, agradezco a todas y cada una de las personas que directa e indirectamente aportaron su esfuerzo para la producción de este libro. El trabajo en conjunto no reconoció fronteras geográficas y puedo asegurar que el compromiso de nuestros compañeros adquirió una cercanía sólida e invaluable. Espero que el contenido del presente trabajo ayude a las generaciones futuras en su desarrollo educativo, tanto a nivel latinoamericano como global.

Muchas gracias
Aarón Alfonso Alva Hurtado

Introducción

El presente libro reúne los trabajos de investigación expuestos en la IV Conferencia Internacional de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica, titulada *Latinoamérica para el mundo: Un compromiso con la educación*. El evento, realizado en la Pontificia Universidad Católica del Perú durante el mes de septiembre de 2023, conllevó gran expectativa por tratarse del primer encuentro presencial ofrecido por los miembros REDEPEL luego del confinamiento por la pandemia de Covid - 19. La ponencia se dividió en cuatro bloques, correspondientes a las siguientes líneas de investigación: 1) Liderazgo, competencias y salud docentes, 2) Identidad, tecnología y educación, 3) Prácticas pedagógicas, y 4) Cultura, aprendizaje y educación.

Los capítulos que conforman el libro fueron elaborados por estudiantes y egresados de Chile, Honduras, México, Brasil y Perú, todos miembros activos de la REPEDEL. Su esfuerzo y compromiso, junto con el apoyo de sus respectivos programas académicos, posibilitaron el éxito del evento. Felicitamos a todos y cada uno de ellos, así como también a los docentes y universidades participantes, así como también a las generaciones anteriores de REDEPL, cuya valiosa guía y contribución fueron cruciales. Finalmente, cabe mencionar que nos sentimos orgullosos por contar cada vez con más participantes y miembros de REPEDEL.

A continuación, presentamos un resumen de los capítulos que componen el texto completo.

En el primer capítulo, Wendy López reflexiona sobre el sistema educativo actual, que demanda una educación de excelencia, promoviendo la mejora continua de los formadores y el desarrollo de competencias en lectoescritura durante los primeros años de escolaridad. Para ello, es esencial que el docente actúe como mediador pedagógico, guiando a los estudiantes hacia el conocimiento mediante la experimentación. En este contexto, la lectoescritura es fundamental para el desarrollo de destrezas en diferentes áreas del saber. López argumenta que el modelo de enseñanza directa permite al educador enseñar de manera efectiva y orientar a los estudiantes hacia un aprendizaje de alto nivel, práctico y con un dominio sólido en lectoescritura.

12 En el segundo capítulo, Erika Tuesta ensaya sobre los desafíos que enfrentan las organizaciones educativas en relación con el aprendizaje y la convivencia escolar,

especialmente después de la pandemia. Según expone, el liderazgo de los directivos debe acompañar el proceso de aprendizaje y bienestar de los colaboradores. En este capítulo, Tuesta examina las competencias de las directoras, destacando características como el trabajo en equipo, la confianza, la empatía y la comunicación, y enfatiza la importancia de fortalecer el bienestar y el cuidado de la comunidad educativa.

En el tercer capítulo Karina Burgos explica cómo las prácticas evaluativas en la escuela afectan el aprendizaje de los estudiantes. Para su estudio, se implementaron prácticas de evaluación formativa en un centro educativo. Los resultados indicaron que tanto estudiantes como docentes percibían la falta de autoevaluación, colaboración y uso de tecnologías. Burgos implementó un plan de mejora que aumentó la conciencia del profesorado sobre sus creencias y transformó las prácticas evaluativas. Esto permitió a los estudiantes reconocer un cambio hacia una cultura de autoevaluación y colaboración.

En el cuarto capítulo, Beatriz García presenta un estudio sobre el estrés laboral de los docentes, identificando factores generadores como desafíos educativos, las presiones laborales y las condiciones adversas. García explora la diversidad de factores estresores, entre los que se encuentran el estilo directivo, las relaciones interpersonales y las condiciones laborales que afectan la experiencia docente y su capacidad para cumplir con sus responsabilidades. En este capítulo se busca comprender cómo estos factores impactan el bienestar y el desempeño de los docentes en su entorno laboral.

En el quinto capítulo, Jonathan Guerra estudia la construcción de la identidad profesional de los docentes, influenciada por experiencias, personas y oportunidades. Guerra destaca la importancia de espacios de reflexión y reconocimiento para promover el crecimiento profesional. A tal efecto, se categoriza la identidad docente según dimensiones culturales, sociales, institucionales y geográficas, enfatizando la necesidad de una transformación hacia un aprendizaje profundo y un liderazgo pedagógico centrado en el desarrollo profesional y estudiantil.

En el sexto capítulo, Manuela Azevêdo presenta un estudio bibliográfico, realizado en 2023, donde examina las investigaciones sobre las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC), así como su implementación en la educación infantil. Basándose en artículos científicos del Portal de Periódicos CAPES, se determinó que las TDIC pueden hacer el aprendizaje más dinámico y atractivo, incentivando la curiosidad y motivación en los niños. Sin embargo, también se señalan críticas hacia el uso sin supervisión, la falta de control en el tiempo de uso, y los riesgos para la salud derivados del uso excesivo de TDIC en niños pequeños.

En el séptimo capítulo, Elsy Pineda reflexiona sobre el uso de las TICs en la educación durante la pandemia de Covid-19. Destaca cómo la crisis sanitaria

causó cambios globales, incluido el cierre de la comunidad educativa, lo que obligó a cambiar de la enseñanza presencial a la virtual y a fortalecer los espacios de aprendizaje. Pineda plantea que prevaleció el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) las cuales fueron incorporadas en la planificación como recurso didáctico, considerando el uso de los medios manipulativos para facilitar el aprendizaje y desarrollo de habilidades digitales, estudiantes autónomos, innovadores y creativos. Asimismo, el uso de las TIC permitió experimentar dificultades por parte de los docentes, estudiantes y padres de familia, siendo las más comunes la conexión a internet, el colapso, uso y manejo de las plataformas virtuales.

En el octavo capítulo, Nixon Chavez analiza la implementación de herramientas tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en Honduras, utilizando el modelo de Incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación en la Práctica Docente (ITIC-PD). Se basa en una investigación cuantitativa y se apoya en modelos globales de incorporación de TIC y en las dimensiones de la práctica docente descritas por Fierro, Fortoul y Rosas. El estudio busca entender cómo las tecnologías pueden transformar la práctica docente y mejorar la educación. En función de lo mencionado, Chávez refiere que, aunque hay progresos, persisten desafíos como la brecha digital y la necesidad de actualización constante en tecnología educativa.

En el noveno capítulo, Angélica Lima nos presenta un ensayo donde realiza un estudio de revisión bibliográfica sobre “La lucha por el reconocimiento” en revistas nacionales e internacionales, enfocándose en el campo de la Educación. La autora examinó artículos publicados entre 2013 y 2023 en áreas como Educación, Ciencias Sociales y Filosofía, utilizando descriptores clave. El estudio busca determinar si la lucha por el reconocimiento ha sido objeto de investigación educativa y qué enfoques utilizan los investigadores. Los resultados muestran dos enfoques: uno vinculado a marcos teóricos educativos y otro al desarrollo de investigaciones de campo.

En el décimo capítulo, Karla Díaz destaca la importancia de las artes en el desarrollo de los individuos, especialmente en la etapa de educación primaria. A través del trabajo con el arte, los niños pueden desarrollar diversas habilidades y enriquecer su desarrollo humano. La investigación se basa en teorías de autores como Maier, Silver, Piaget, Vigotsky, Gardner y Lancaster, quienes abordan diferentes enfoques del desarrollo y la educación artística en la infancia. Díaz también ofrece una perspectiva sobre la educación artística en la educación primaria en México, destacando su importancia y beneficios en el desarrollo de los niños.

14 En el décimo primer capítulo, Alice Turcios Díaz realiza una reflexión en torno a la relación de percepciones entre docentes y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, respecto a las metodologías activas

empleadas en el proceso de formación de futuros profesores, la cual tiene como propósito empoderar al estudiante en su proceso de aprendizaje a través de su participación, realización de trabajos grupales y la reflexión crítica. Partiendo de ello, Turcios expone que ambos grupos humanos reconocen un aumento en el desarrollo de clases prácticas asociadas a trabajos en equipo, las cuales se vinculan estrechamente con estrategias y métodos de evaluación que puedan responder a la mejora continua y brindar una respuesta oportuna al quehacer pedagógico de este siglo.

En el décimo segundo capítulo, Lizeth Carlier reflexiona sobre el liderazgo pedagógico del docente en el proceso de aprendizaje de personas jóvenes y adultas, respecto al desarrollo de sus competencias comunicativas del idioma inglés, considerando que ello abre oportunidades profesionales y laborales relacionadas con las demandas de un contexto globalizado. Carlier señala que en este grupo específico es importante considerar sus conocimientos previos, establecer objetivos claros, realizables, estableciendo una participación activa y generando un trabajo colaborativo que permita fortalecer el núcleo pedagógico de forma integrada, el cual se enriquece con su contexto social y cultural.

En el décimo tercer capítulo, Estefany Otárola Ccochachi presenta una investigación respecto al desarrollo del aprendizaje organizacional, entendido como la capacidad innata de los miembros de la comunidad educativa para adquirir conocimientos dentro de una organización. Otárola expresa que, en la práctica, existen subprocesos percibidos por los directivos que son más frecuentemente aplicados por los docentes. A nivel individual, estos subprocesos están relacionados con la incorporación de nuevos planteamientos, motivados por actualizaciones en la práctica pedagógica, y a nivel grupal, se reflejan en los espacios de trabajo colegiado. Sin embargo, se requiere seguir desarrollando espacios para la revisión, interpretación y reflexión de los hallazgos, lo cual beneficiaría el desarrollo profesional docente y permite a la institución responder adecuadamente a un contexto educativo en constante cambio.

En el décimo cuarto capítulo Miani Correa Quaresma ensaya sobre la relación entre etnoconocimiento, conocimiento y la enseñanza de las ciencias biológicas, explicando que estos términos son polisémicos y están vinculados a una cultura y realidad determinadas, que el sujeto conoce y aprende en espacios de enseñanza institucionalizada. Correa expresa que esta situación puede reducir y devaluar la identidad cultural en la medida que se pretende enmarcar la construcción del aprendizaje en un aspecto estético del conocimiento académico. Por ello, es necesario valorar otras formas singulares de conocimiento que pueden ampliar las posibilidades de explicación y comprensión de fenómenos.

En el décimo quinto capítulo, Aaron Alva presenta reflexiones e interrogantes sobre los desafíos y retos de estudiar música, vinculados con las respuestas que brindan las instituciones de formación musical. Estas respuestas requieren impulsar

una mayor apertura a los cambios y necesidades del contexto socio-cultural. Alva expresa que es importante desarrollar las competencias artísticas profesionales de los estudiantes, pero que estas deben complementarse con herramientas tecnológicas, de autogestión y de negocio para optimizar su futuro laboral y económico. Estas acciones fortalecen el valor de la música como conocimiento, expresión y estimulación cultural.

En el décimo sexto capítulo Juan Carlos Cuevas analiza la importancia de fomentar desde edades tempranas el sentido de patrimonio y cultura como una forma de fortalecer la identidad cultural y de tomar conciencia del entorno que rodea al infante, generando un impacto de oportunidades o vulnerabilidad. Cuevas comparte que en este proceso existen tres pilares fundamentales: el entorno familiar y el hábitat, el aspecto sociodemográfico y la escuela. Estos pilares fortalecen la construcción de su cultura, el sentido de pertenencia, la identidad y la comprensión del mundo que rodea al individuo. Además, promueven la conciencia del legado del pasado, la vivencia del presente y la preparación para el futuro, fomentando una actitud de respeto hacia las diferencias.

En conclusión, nuestro deseo es contribuir a la mejora de la educación latinoamericana, conscientes de sus y desafíos y complejidades particulares. Sin embargo, entendemos que cada dificultad representa una oportunidad para el cambio y fortalecimiento, por lo que nuestro compromiso debe ser firme y honesto. Los capítulos de este libro tienen como objetivo incentivar la reflexión de sus lectores y estimular la investigación educativa, la cual contribuirá al futuro de nuestras naciones hermanas.

Capítulo 1

Entrelazando competencias de lectoescritura bajo el modelo de enseñanza directa

Entrelaçando competências de alfabetização sob o modelo de ensino direto

Wendy Zamira López Romero¹

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3623-934X>

E-mail: wlopez@upnfm.edu.hn

Resumen:

En la actualidad, el sistema educativo exige que se garantice una educación de excelencia que promueva e incite la mejora permanente y continua de sus formadores, así como el desarrollo de las competencias de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad bajo modelos de enseñanza que estimulen el aprendizaje relevante, reflexivo, analítico, holístico y crítico. Que el docente ejerza la función de mediador pedagógico que lleve a los educandos a la obtención del conocimiento mediante la propia experimentación, propiciando el desarrollo de destrezas cognoscitivas superiores. Teniendo en cuenta que la lectoescritura es considerada como tema relevante en el ámbito escolar, ya que se convierte en instrumento para desarrollar las destrezas de diferentes áreas del saber a lo largo de la vida. Es así, que el modelo de enseñanza directa permite que el educador enseñe en pasos, modele la habilidad a desarrollar, guíe a los educandos a participar de manera individual y colectiva, con la finalidad de propiciar un aprendizaje de alto nivel acompañada con la práctica eficaz para el empoderamiento de la lectoescritura.

1 Magister en Formador de Formadores en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (2022). Licenciada en Español en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (2014). Miembro del Equipo de Investigadores del Centro Universitario Regional de La Ceiba (2022).

Palabras claves:

Modelo; enseñanza directa; competencias; lectoescritura inicial.

Resumo:

Atualmente, o sistema educacional exige que seja garantida uma educação de excelência, que promova e incentive a melhoria contínua e constante de seus formadores, bem como o desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade; por meio de modelos de ensino que estimulem a aprendizagem significativa, reflexiva, analítica, abrangente, holística e crítica. Em que o professor exerce o papel de mediador pedagógico que leva os alunos a obterem o conhecimento através da própria experimentação, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores. Levando em conta que a alfabetização é considerada um tema de grande relevância no ambiente escolar, uma vez que é torna-se um instrumento para desenvolver competências em diferentes áreas do conhecimento ao longo da vida. Assim, o modelo de ensino direto permite ao educador ensinar passo a passo, modelar a habilidade a ser desenvolvida, orientar os alunos a participar individual e coletivamente, com o objetivo de promover uma aprendizagem de alto nível acompanhada de prática eficaz para o empoderamento da alfabetização.

Palavras chaves:

Modelo; ensino direto; competências; alfabetização inicial.

EL MODELO DE ENSEÑANZA DIRECTA

El modelo de enseñanza directa también conocido como instrucción directa o enseñanza explícita, se desarrolló en la Universidad de Oregón en la década de los 70. Baumann (1985) manifiesta que el modelo se caracteriza por la secuencia exacta de las etapas para explicar y ejemplificar los contenidos, la participación activa de los educandos y la oportuna intervención del profesor para desarrollar y fortalecer las destrezas (p. 91). El educador juega un papel activo y fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje considerado como el motor de la enseñanza directa, debido a que dice, enseña, demuestra, construye, modela y dirige el proceso formativo con objetivos claros para promover el desarrollo de habilidades.

Por su parte, Solé (1992) señala que el modelo de enseñanza directa se apoya de un prototipo de investigación conocido con el nombre “proceso-producto” (p. 67). Como resultado de la relación intrínseca entre lo que el educador enseña, practica, construye, diseña, rediseña, elabora y desarrolla en el proceso de enseñanza para lograr competencias en los educandos, y el efecto satisfactorio y evidente de las destrezas adquiridas, como producto del asertivo aprendizaje significativo. Los procesos cognitivos internos que se dan durante el aprendizaje, como los

conocimientos, experiencias previas, la conexión con la nueva información y la interpretación de significados, entre otros; no son atendidos y tomados en cuenta de manera clara. Por lo tanto, dicho método se caracteriza por el empoderamiento del profesor en el área temática, objetivos trazados, actividades, técnicas y estrategias exitosas para la disminución del fracaso escolar en los primeros años de aprendizaje formal.

Según Rojas (2006) el modelo de enseñanza directa se nutre de tres corrientes de investigación cuyos hallazgos han sustentado las bases teóricas de este modelo. Estas son: a) El desempeño profesional del docente, investigaciones que se han realizado sobre la eficacia del docente o la enseñanza eficaz, demuestran que las acciones y decisiones acertadas tomadas por los docentes en el proceso de enseñanza, son claves para desarrollar el aprendizaje significativo y el logro de las competencias en los educandos. b) El aprendizaje por observación, señala al profesor como modelo o patrón y al educando como aprendiz que imita la conducta que observa del educador y compañeros en el acto educativo. c) Andamiaje y Zona de Desarrollo Próximo, se refiere al apoyo brindado a un estudiante, ofrecido por el profesor o por un compañero que posee el conocimiento y mejores habilidades, ejerciendo la función de tutor, porque transmite de manera eficaz el aprendizaje a adquirir.

Supho y Arotaype (2019) consideran cuatro etapas en el proceso de enseñanza de una lección, iniciando con la introducción, presentación, práctica dirigida y finalmente práctica independiente. A continuación, se detallan las fases de implementación del modelo de enseñanza directa:

- a. Etapa de introducción a la destreza: en esta fase el docente capta la atención de los educandos, partiendo de la exploración de las concepciones o esquemas cognitivos individuales respecto al contenido a abordar, que son denominados conocimientos previos. Estos son producto de su propia realidad o experiencias adquiridas en su entorno a lo largo de la vida, más los esquemas o percepciones de las otras personas.
- b. Etapa de presentación: el docente imparte el nuevo contenido, lo ejemplifica y modela de manera creativa e interactiva. Solé (1992) enfatiza que el formador es la figura central en esta fase, porque es el responsable de la formación del aprendizaje mediante un abanico de acciones, en la que exhibe, expone, establece, clarifica, verifica, demuestra, modela, presenta, resalta, fomenta y transmite las competencias que el estudiante debe reforzar y potenciar (p. 10).
- c. Etapa de práctica dirigida: el educador proporciona a los educandos la oportunidad de aplicar el conocimiento aprendido, mediante la realización de actividades concretas referente a la competencia o habilidad enseñada. Asimismo, el docente mantiene interacción constante para despejar dudas e identificar falencias para proceder inmediatamente a la retroalimentación.

- d. Etapa de la práctica individual: en esta última etapa, se impulsa la retención y la transferencia verdadera de lo aprendido en la fase anterior. Cabe señalar que USAID (2019) indica que el discente es el actor principal y carga toda la responsabilidad de aplicar lo aprendido para realizar eficazmente las actividades asignadas; lo anterior, partirá de lo asimilado y el cúmulo de ideas originales basadas en lo comprendido y almacenado en la memoria a largo plazo, lo cual permite construir procesos cognitivos autónomos.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL MODELO DE ENSEÑANZA DIRECTA

Kauchak y Eggen (2005) indican que varios estudios realizados han demostrado que la enseñanza directa presenta grandes ventajas en la enseñanza de habilidades básicas y logro de competencias. Entre ellas se destacan:

- a. Integral: existen etapas y elementos que la componen, las cuales están diseñadas de manera sistemática con el propósito de guiar al estudiante; iniciando con el modelado por parte del profesor donde muestra y enseña cómo implementar y reflexionar en relación a la habilidad o estrategia de comprensión lectora y finalizando con el trabajo independiente del educando, en el que aplica lo aprendido.
- b. Reflexivo: el estudiante realiza acción reflexiva durante el proceso de adquisición de saberes, ya que conecta el conocimiento a través del proceso de observación permanente, comprensión, asimilación, análisis, interpretación y toma de decisiones acertadas para la realización de las asignaciones de forma puntual y correcta. De esta manera, demuestra el dominio de la destreza y la capacidad de desenvolverse significativa y reflexivamente.
- c. Dinámico: porque existe una modificación de las estructuras mentales después que haya adquirido y aprendido la competencia o habilidad. Pero, no solo es aprender, sino redescubrir y reinventar el aprendizaje de manera colectiva, mostrando interés y motivación durante el proceso y evidenciar lo entendido en la práctica.
- d. Interactivo: la enseñanza directa asume como característica esencial la interacción, promoviendo el diálogo, la participación activa, la construcción de conocimientos y la práctica eficaz en las actividades realizadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la habilidad y como resultado de ello, el aprendizaje funcional social.

En contraste con lo anterior, expertos indican que el modelo de enseñanza directa presenta las siguientes desventajas:

- a. Rígido: porque el docente como actor principal en la enseñanza directa, es el encargado de ejercer e implementar la rigurosidad en la enseñanza, dejando a un lado la flexibilidad, espontaneidad y empatía; a causa de la planificación minuciosa y la ejecución de los pasos exactos para la implementación del modelo. Este es sumamente preciso, estricto, inflexible y cada acción es supervisada. Esto indica que todo el proceso del acto educativo debe ser preciso y detallado en su ejecución. (Solé, 1992, p. 68)
- b. Lineal: la enseñanza instructiva debido a su estructura concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera lineal y uniforme. Obviando los estilos de aprendizaje característico de cada estudiante que son indicadores en aspectos cognoscitivos, psicológicos, afectivos, fisiológicos y socioculturales que deben ser considerados en el acto educativo para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y evaluación formativa; ya que permiten desarrollar y fortalecer competencias y habilidades en los discentes. (Gómez, 2008, p. 104)
- c. Mecánico: los supuestos de la instrucción directa catalogan al estudiante como un participante meramente pasivo que responde solamente a la enseñanza brindada por el docente, actuando de manera mecánica y lineal bajo las indicaciones arbitrarias del educador y solo ejecutando lo que se le indica. Sin asimilar ni producir un juicio crítico, analítico y reflexivo de lo realizado; como fruto del proceso memorístico al que es sometido. (González, 2012)
- d. Excesivamente estructurado: el rol que desempeña el educador es activo, pero no creativo ni flexivo; debe seguir un patrón ya definido que es bastante limitado y obstruye a la libertad de cátedra y a la toma de decisiones educativas en beneficio del educando para el fortalecimiento de las competencias. De igual manera, el modelamiento por parte del profesor debe llevarse a cabo de manera estructura, organizada y de la forma ya establecida. (Cabanillas, 2004, p. 35)

LA LECTOESCRITURA INICIAL

La lectoescritura inicial es la columna vertebral y la base de todo aprendizaje, es el andamio para adquirir, desarrollar y fortalecer destrezas y habilidades en las diferentes áreas del conocimiento que conlleva al aprendizaje significativo y funcional. Bravo (2000) expresa que la lectoescritura inicial se considera la etapa en que el niño adquiere el conocimiento de los rasgos gráficos de los grafemas que compone el abecedario, hasta adquirir los sonidos distintivos de cada uno de las letras y finalmente dominar la lectura comprensiva y escritura alfabético comprensiva. Comprendiendo las etapas de decodificación, automatización y comprensión (p. 50).

Para enseñar a leer y escribir en esta etapa, es necesario desarrollar en los educandos las siguientes competencias:

Competencia conciencia fonológica: es una competencia metalingüística que induce a la reflexión del lenguaje oral que se relaciona con la destreza para identificar, separar, pronunciar omitiendo palabras o agregando otras, reconocer las palabras que riman, articular las secuencias fonémicas, combinar de manera premeditada las unidades subléxicas de las palabras, como ser las sílabas, intrasílabas y los fonemas. (Fresneda & Díez, 2018)

Competencia código alfabético y la decodificación: teniendo en cuenta a Villalón (2014) apoderarse del código alfabético conlleva traspasar del conocimiento de las representaciones mentales inconscientes de la conciencia fonémica, que son utilizadas al momento de la comunicación oral, a las representaciones conscientes y analíticas de estas unidades, las cuales permiten el reconocimiento, comprensión y la manifestación de la expresión escrita en el procedimiento alfabético. Andrade (2020) sugiere algunas actividades para el desarrollo y fortalecimiento del código alfabético, recomienda desarrollar la capacidad de los estudiantes para manipular, reconocer, identificar, eliminar y sustituir todos los fonemas que conforman las palabras claves mediante actividades lúdicas. Asimismo, actividades de asociación de las representaciones convencionales de los fonemas con imágenes que representen el grafema. También, con una palabra base desglosar otras palabras que se forman con las mismas letras, apoyándose de un alfabeto móvil. Indica que el uso de los carteles con las palabras estudiadas sirve de retroalimentación continua para el aprendizaje del código alfabético, ya que permiten identificar la diferente grafía de un mismo fonema.

Competencia fluidez lectora: se manifiesta en el lector cuando realiza una lectura clara, precisa, veloz y con confianza; incluso que tenga la habilidad de ir visualizando las siguientes palabras para agruparlas en una sola oración con sentido. Es decir, se evidencia la correcta entonación, ritmo y melodía que realiza al momento de leer. Los educandos que han desarrollado la competencia de la fluidez lectora, se caracterizan por decodificar cada letra e identificar cada sonido que conforma una palabra. Leyendo de manera precisa, rápida, sin interrupciones, con expresividad, reconociendo con exactitud las palabras en el texto de manera eficaz y posteriormente analizan, comprenden y reflexionan en lo leído, dando a luz la comprensión lectora del texto leído. Por lo tanto, la lectura fluida se caracteriza por leer de manera correcta, sin titubear y sin confusiones de palabras. Asimismo, con el ritmo y fraseo adecuado; respetando las pausas y entonaciones que son originados por la correcta interpretación de los signos de puntuación. De este modo, el lector comprende mejor la intencionalidad del escrito. (Calero, 2014, p. 35)

Competencia vocabulario: está comprobado que el vocabulario contribuye a la comprensión de los textos y viceversa. Es adquirido y desarrollado por los niños mientras interactúan con las demás personas en diferentes contextos comunicativos como; discusiones dirigidas, resoluciones de problemas, juegos interactivos, participaciones activas, experiencias cotidianas, lecturas practicadas, juegos de roles, dramatizaciones e historias escuchadas por el profesor o parientes. Cuando el estudiante se apropia de una palabra y la añade a su léxico habitual, es porque conoce el significado y puede utilizarla en diferentes conversaciones

y redacción de textos. Borrero (2008) menciona que el camino más eficaz para empoderarse del vocabulario es la lectura; asimismo, enfatiza que, en el tercer grado, la lectura se vuelve el arma más poderosa para acrecentar un vocabulario amplio y rico, debido a las lecturas de cuentos e historias interesantes cargadas de palabras extrañas y nuevas, que luego son utilizadas por los educandos en el área académica y personal (p. 108).

Competencia comprensión lectora: es una habilidad lingüística, que no solamente se refiere a la decodificación de los grafemas en un texto, es una destreza que implica más que eso. CECC/SICA (2013) expresa que es una competencia en que el individuo juega un papel activo durante el proceso de construcción y reconstrucción del sentido coherente y original del texto, destreza en la que contribuyen los conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo que permiten predecir, inferir, enjuiciar y procesar el contenido implícito en los documentos textuales. (p. 26). En este sentido, la función del lector es dinámica, porque debe analizar, criticar, inferir, comprender, contextualizar, construir, generalizar, clasificar, relacionar y reorganizar las estructuras mentales que le permiten penetrar en la interpretación significativa del texto leído. Lo anterior, se desarrolla en tres niveles de comprensión lectora, iniciando por la comprensión literal, continuando con la comprensión inferencial y culminando con la comprensión crítica o reflexiva.

Competencia código escrito: esta competencia pretende desarrollar en los niños y niñas la capacidad de apropiación del código gráfico lingüístico, desde el dominio de la letra, sílaba, palabra, oración, párrafo, hasta un texto propiamente dicho. Además, el dominio de las reglas gramaticales y la correcta aplicación de las normas ortográficas y de acentuación posibilitan la comunicación escrita eficaz al transmitir conocimientos, reflexiones, criterios e ideas a otras personas. Por tal razón, la lengua escrita es considerada la entrada clave para el empoderamiento de los conocimientos y saberes formales e informales, al igual que, el canal para transmitir emociones, sentimientos, pensamientos, deseos, ideas, reflexiones, juicios, críticas constructivas de manera permanente. (Honduras, Secretaría de Educación, 2003, p. 38).

Reflexiones

Las competencias de lectoescritura inicial que más se desarrollan en los estudiantes del primer ciclo de educación básica durante la implementación del modelo de enseñanza directa en primer grado es la habilidad de escribir palabras simples correspondiente a la competencia del código alfabético. Por su parte, en segundo grado los educandos desarrollan la habilidad de leer con entonación equivalente a la competencia de la fluidez lectora. Es así que, en tercer grado la habilidad que más desarrollan los estudiantes es escribir oraciones complejas por medio del dictado en la competencia del código escrito.

Tabla 1.

Competencias de lectoescritura inicial que se desarrollan bajo el modelo de enseñanza directa

Competencias	Grados	Habilidad desarrollada
Código alfabético	1ro	Escribir palabras simples
Fluidez lectora	2do	Leer con entonación
Código escrito	3er	Escribir oraciones completas

Nota. Creación propia inspirado en los hallazgos de la investigación.

De igual modo, las ventajas que presenta el modelo de enseñanza directa en el desarrollo de las competencias de la lectoescritura inicial desde la experiencia de los docentes son: *dinámico* porque el educador, los educandos y el texto interactúan entre sí y se compaginan para la transmisión eficiente de los conocimientos y habilidades claves. También, es *interactivo* porque fomenta la estimulación temprana para motivar al estudiante al diálogo y la participación activa durante las clases y la retroalimentación asertiva del educador durante el proceso de enseñanza.

En contraste con lo anterior, el modelo de enseñanza directa presenta dos grandes desventajas en el desarrollo de las competencias de la lectoescritura inicial desde la experiencia de los docentes. Se considera *rígido* porque se debe seguir una secuencia lógica de pasos para su aplicación, los cuales no se pueden obviar durante el proceso de enseñanza, esto limita la flexibilidad, libertad de cátedra y adaptación de las estrategias para atender a los educandos según sus necesidades individuales. Asimismo, se percibe como *lineal*, porque se aplican las mismas estrategias para todos los educandos haciendo que aprendan de la misma forma, centrándose en el logro de resultados generales de manera homogénea.

Referencias

- Andrade, S. M. (2020). Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica. *Revista Andina de Educación*, 1-6.
- Baumann, J. F. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje.*, 31-32, 89-105.
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectoescritura inicial. *Pensamiento educativo*, 49-68.
- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*. Lima, Perú.

- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *ISLL*, 35-48.
- CESS/SICA. (2013). *La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura como factores del fracaso escolar*. El Salvador.
- Fresneda, R. G., & Díez, A. (2018). Conciencia Fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Education XXI*, 21 (1), 397.
- Gómez, J. G. (2008). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid, España: Ediciones AKAL.
- González, C. J. (2012). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad* (Primera edición ed.). Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Honduras, S. d. (2019). Informe Nacional de Desempeño Académico 2018, español lectura y matemáticas 3ro, 6to y 9no grado. *Secretaría de Educacion de Honduras*, 44.
- Kauchak, P. E. (2005). *Estrategias docentes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial FCE.
- Rojas, M. E. (2006). *La creatividad desde la perspectiva de la enseñanza del diseño*. México, DF.: 1era edición 2007 Universidad Iberoamericana.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España: ICE de la Universidad de Barcelona y Editorial GRAÓ, de IRIF. S.A.
- Supho, N. P., & Arotaype, V. M. (2019). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los educandos del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Agropecuaria Mixta, Faustino Franco, Camaná, 2018*. Arequipa, Perú.
- USAID. (2019). *Manual Docente Fortaleciendo las prácticas de enseñanza de lectoescritura en 1ro a 6to grado*. Tegucigalpa, Honduras: Secretaría de Educación.
- Villalón, M. (2014). *Alfabetización inicial, claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Capítulo 2

Compartiendo la experiencia de las directoras al gestionar el clima organizacional

Compartilhando a experiência de diretoras na gestão do clima organizacional

Erika del Carmen Tuesta Saurino¹

<https://orcid.org/0000-0003-3808-1988>

Pontificia Universidad Católica del Perú

etuesta.ec@pucp.edu.pe

Resumen

Las organizaciones educativas y sus líderes enfrentan un gran desafío, ya que nos encontramos en un contexto retador en cuanto al aprendizaje y convivencia escolar, especialmente después del período de confinamiento por la pandemia del Covid-19 en 2020. Por tanto, el liderazgo de los directivos en las escuelas en pleno siglo XXI, debe acompañar al proceso de aprendizaje, así como a la percepción de bienestar y cuidado de los colaboradores de la organización.

En el presente ensayo se reflexiona sobre las competencias de las directoras al gestionar una institución educativa, considerando ciertas características como el trabajo en equipo, la confianza, la empatía, la comunicación, la cercanía y el vínculo con los colaboradores. Estas características se visibilizan a través de la indagación narrativa visual, expresada en dibujos de las directoras desde su experiencia. Por un

1 Maestranda en Educación en la Mención de Gestión en Educación, en la Escuela Postgrado de la PUCP. Licenciada en Educación Primaria por la PUCP. Diplomada en Actualización de Uso de la Tics en educación por la Universidad Cayetano Heredia (2019). Diplomada de Orientación Educativa, Tutoría y Convivencia Escolar por la Pontificia Universidad Católica del Perú (2022). Diplomado Interamericano de Pastoral Educativa (Universidad de La Salle Colombia) (2021). Coordinadora de Educación Primaria, coordinadora de tutoría, asesora del área de matemática del, profesora con amplia experiencia de aprendizaje en aula con estudiantes del nivel primaria

lado, se comparten los logros, que se acentúan en las relaciones interpersonales y en potenciar el talento humano dentro de la institución, reconociendo el crecimiento profesional en armonía con el aspecto personal. Por otra parte, se expresan las tensiones inherentes a la dinámica de gestionar el clima organizacional, tales como la desinformación y rumores.

Con base en este marco, se puede establecer reflexiones relacionadas con el fortalecimiento del bienestar y el cuidado de todos los miembros de la comunidad educativa, la implementación de acciones pertinentes para alcanzar el propósito educativo. Esto contribuye al logro y la sostenibilidad de la organización, con el objetivo de proporcionar una mejora continua en el servicio de aprendizaje y las relaciones de convivencia.

Resumo

As organizações educativas e os seus dirigentes enfrentam um grande desafio, uma vez que nos encontramos num contexto desafiante em termos de aprendizagem e convivência escolar, especialmente após o período de confinamento devido à pandemia de Covid-19 em 2020. Portanto, a liderança dos gestores nas escolas no século XXI, deve acompanhar o processo de aprendizagem, bem como a percepção de bem-estar e cuidado dos colaboradores da organização.

Este ensaio reflete sobre as competências dos diretores na gestão de uma instituição de ensino, considerando algumas características como o trabalho em equipe, a confiança, a empatia, a comunicação, a proximidade e o vínculo com os colaboradores. Estas características tornam-se visíveis através da investigação narrativa visual, expressa em desenhos dos realizadores a partir da sua experiência. Por um lado, partilham-se conquistas, que se acentuam nas relações interpessoais e na valorização do talento humano dentro da instituição, reconhecendo o crescimento profissional em harmonia com o aspecto pessoal. Por outro lado, expressam-se as tensões inerentes à dinâmica de gestão do clima organizacional, como a desinformação e os boatos.

Com base neste quadro, podem ser estabelecidas reflexões relacionadas com o fortalecimento do bem-estar e cuidado de todos os membros da comunidade educativa, a implementação de ações relevantes para alcançar o propósito educativo. Isso contribui para a concretização e sustentabilidade da organização, com o objetivo de proporcionar melhoria contínua na aprendizagem do serviço e nas relações de convivência.

Las directoras en la gestión escolar del siglo XXI

Las organizaciones educativas del siglo XXI exigen a los directores una adecuada preparación para afrontar los retos y desafíos de su contexto, y buscan acentuar en

su cultura escolar el cuidado del personal, así como una administración estratégica de recursos y el logro de metas, mediante acciones y evaluaciones continuas que posibiliten la eficiencia de la propuesta educativa de la escuela (Aguilar y López, 2022; López, 2020).

En tal sentido, según recientes investigaciones, el liderazgo de las directoras ha impulsado el desarrollo de competencias favorables al vínculo de metas institucionales y personales. Se entiende por competencia a la capacidad de desempeñarse de manera eficiente en diferentes situaciones y aspectos, basada en conocimientos, habilidades, técnicas y actitudes que implican ser, saber y saber hacer (Sierra, 2016; MINEDU, 2014), guiado por un componente ético transversal a la actuación profesional. (MINEDU, 2014; Sierra, 2016; Tafur, 2018). Por dicho motivo, la labor de las directoras destaca el trabajo en equipo, ya que promueve el diálogo entre pares, impulsa el empoderamiento y compromiso institucional, comprende el liderazgo como algo integrador y afianza la idea de “poder con”. De ese modo, su actividad fomenta un ambiente centrado en las personas, el cual propicia el crecimiento a nivel individual y también institucional. Asimismo, el acompañamiento y la constante evaluación permiten sensibilizar la gestión de la directora, al identificar las necesidades humanas, brindar apoyo y retroalimentación, lo que estimula la participación, fortalece las competencias individuales e incentiva cambios e innovaciones para así encarar con flexibilidad y pertinencia los cambios demandados por el sector educativo.

Así pues, fortalecer el trabajo en equipo propulsa relaciones de confianza que no se generan inmediatamente, sino que requieren ser construidas con cuidado; además, implican reciprocidad y vínculos cercanos, fomentando la escucha, el respeto y la valoración entre los miembros de la comunidad educativa (López, 2010). La confianza brindada por las directoras en el entorno educativo es esencial para establecer relaciones positivas y colaborativas, las cuales permiten contar con apoyo en la toma de decisiones. En consecuencia, si la confianza es baja, el profesionalismo del docente se verá limitado y podría producirse una desvinculación entre estos y la organización; por el contrario, si las directoras respetan y confían en sus maestros, es posible que los docentes asuman responsabilidades adicionales, gracias al apoyo e interés mostrados por las directoras apoyo e interés (Smylie et al., 2016).

Otra característica generada por las directoras es la capacidad de establecer relaciones de confianza que implica un cuidado, un aspecto históricamente asociado a las mujeres desde su rol social de género. El cuidado al prójimo está ligado a las emociones, afectos e intenciones de mejorar las condiciones de bienestar requiriendo una actitud de empatía, respeto y sensibilidad entre todos, que puede abordar las necesidades y preocupaciones particulares de las personas. En esta ética del cuidado, el líder se esfuerza por conocer a su grupo y cultivar la motivación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa. Para ello, un requisito fundamental es actuar con coherencia y fortalecer las interacciones relacionadas con la comprensión del cuidado, especialmente entre aquellos que lo

promueven, como parte de la creación de redes interpersonales positivas dentro de la institución que pueden trascender a la comunidad (Carrasco y Barraza, 2020).

A su vez, la comunicación es un elemento medular en las competencias de las directoras; la promoción del trabajo no solo facilita un acercamiento a las necesidades de formación e información de los miembros de la comunidad educativa, sino que también adquiere un carácter estratégico al resaltar la capacidad de escucha activa y al atender las ideas y preocupaciones del equipo. Esto valora la impresión compartida y origina respuestas pertinentes.

En una organización, la buena comunicación permite conocer las relaciones entre los integrantes de la organización. Cuando esta comunicación no se produce de forma efectiva, la organización queda vulnerable a dificultades en su desarrollo. Un siguiente elemento clave es la empatía, entendida como la habilidad para identificar las emociones del prójimo y comprender sus aspiraciones y propósitos. Es una habilidad que fomenta comportamientos que contribuyen a la formación de una convivencia armoniosa, como la intención y predisposición para ayudar y consolar, así como la cooperación y toma de decisiones para resolver conflictos.

Logros y tensiones en la gestión del clima organizacional desde las experiencias de las directoras

Para describir la experiencia de las directoras en la gestión del clima organizacional, se ha considerado una investigación cualitativa utilizando el método de indagación narrativa visual, que constituye un proceso intencional de reflexión y comprensión de la experiencia (Sicardi, 2022; Bautista, 2013). Este método emplea el dibujo como instrumento que permite a los sujetos, en este caso a las directoras, manifestar sus subjetividades y vivencias en un discurso verbal, facilitando un viaje cognitivo que profundiza en la situación (Etherington, 2007).

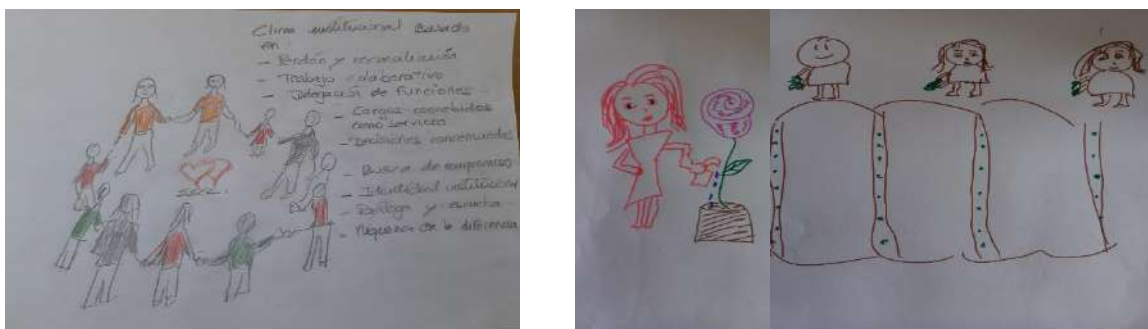
Figura 1.

Directora 1



Figura 2.

Directora 3



Por consiguiente, a través de los dibujos que reflejan la experiencia de las directoras en la gestión del clima organizacional, se reconoce que la escuela del siglo XXI no podría ser sostenible sin un trabajo en equipo que involucre la participación, colaboración y compromiso de todos. Esto supone reconocer la particularidad de cada individuo y la posibilidad de aprender unos de otros. Además, se reconoce que ningún trabajo es insignificante; cada rol desempeñado contribuye al logro de los objetivos establecidos. En los dibujos, el trabajo en equipo se visualiza mediante la representación circular de las personas, lo cual evidencia apoyo, colaboración y aceptación por generar un ambiente óptimo. Esto permite potenciar las capacidades de los miembros de la organización educativa y obtener respuestas oportunas frente a los desafíos del contexto. Se considera una perspectiva hacia el futuro que motive a trabajar por el bienestar de todos.

Se destaca también la consideración de liderazgos rotativos, relacionados con la promoción de una gestión participativa. De esta manera, todos tienen la oportunidad de asumir roles de liderazgo, con funciones específicas que se reflejan en los gráficos y que fomentan el vínculo y la cercanía entre las directoras. Esto conlleva la oportunidad de desarrollar actitudes colaborativas que permitan a los colaboradores comprometerse y estar preparados para posible cambios e innovaciones.

La empatía y sensibilidad frente a situaciones que puedan surgir entre los colaboradores, particularmente después de un período de pandemia, facultan a las directoras tomar decisiones como generar espacios de escucha, ofrecer la posibilidad de reuniones virtuales y mostrar respeto hacia el tiempo laboral de los docentes. Estas acciones potencian comportamientos que influyen en el logro de una convivencia armoniosa, fundamentada en el respeto y la cooperación.

Otro factor expresado en los dibujos son las relaciones interpersonales. Cada dibujo coloca a las personas en el centro, destacando su importancia para la institución, ya que se trabaja directamente con individuos en formación, a quienes

es crucial acompañar en su desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal, dentro de un ambiente que promueva la armonía y el bienestar.

Asimismo, se destaca como logro haber implementado desde hace varios años la pedagogía del cuidado y la reconciliación (PCR), la cual aborda temas como el perdón, la justicia restaurativa, la ética del cuidado y la hermenéutica de las emociones. Estos aspectos tienen como objetivo central mejorar la calidad de vida de los miembros de la organización escolar, y han contribuido en algunas instituciones que los aplican desde hace varios años a reducir las incidencias de conflicto escolar.

Considerando los logros mencionados, estas acciones fortalecen la cultura e identidad del colaborador con la institución al vincularse con su misión y visión. Estas iniciativas se desarrollan dentro de un marco que promueve valores como la fraternidad, el respeto, el espíritu de familia y la solidaridad. De esta manera, se busca fomentar una motivación fluida, aumentar la productividad y fortalecer el compromiso con el bienestar en la institución, promoviendo una cultura basada en la calidad de las interacciones (Espinoza y Jiménez, 2019).

La dinámica de la gestión escolar genera logros, pero también tensiones, como rumores y desinformación, que pueden deteriorar las relaciones interpersonales (Goetendia, 2020). Una evidencia de esto se observa en la falta de acciones por parte de la escuela y en la disminución de la dedicación y el compromiso en las acciones laborales. Otro aspecto que se ha percibido después de la pandemia es la preocupación o el miedo de los colaboradores respecto a su salud física o mental. Esto se suma a una mayor exigencia de atención de los padres y estudiantes hacia el proceso de aprendizaje y convivencia escolar, lo cual ha generado una actitud negativa en algunos colaboradores. Esta actitud puede replicarse hacia los estudiantes y no favorece un clima óptimo para alcanzar las metas establecidas. Asimismo, la resistencia al cambio o la escasa confianza en la capacidad para cumplir con la misión encomendada constituye otro aspecto que no favorece la creatividad ni la innovación.

Reflexiones

La experiencia de gestión del clima organizacional por parte de las directoras invita a reflexionar sobre un aspecto central en las organizaciones educativas: las relaciones interpersonales entre colaboradores, estudiantes y padres de familia durante el acompañamiento del aprendizaje y la convivencia escolar. Las percepciones acerca de las acciones en esta dinámica influyen directamente en el bienestar de todos los miembros de la institución. En este contexto, es fundamental fortalecer las competencias del personal a través del área de gestión del talento y recursos humanos, promoviendo un vínculo efectivo entre las metas organizacionales y personales. Esto se logra mediante el apoyo y reconocimiento adecuado a todos los integrantes de la comunidad educativa.

Al gestionar el clima es importante considerar no solo el desarrollo del aspecto cognitivo o pedagógico, sino también contribuir a la formación y trascendencia de los colaboradores. Por ello, se busca promover entre los miembros los valores de la cultura organizacional, como es el respeto, la sencillez, la corrección fraterna, el espíritu de familia y la solidaridad. Esto se fomenta mediante una cercanía y cuidado entre los miembros de la organización, especialmente los docentes, lo cual se refleja en su relación con los estudiantes y constituye un componente valioso para motivar el logro de los aprendizajes esperados.

La gestión del clima organizacional involucra tomar acciones que propicien oportunidades de participación entre los miembros de la comunidad educativa. En el siglo XXI, se alcanzan metas a través del trabajo en equipo que facilita asumir liderazgos rotativos. Esto fomenta un compromiso hacia la institución, ya que los colaboradores se sienten implicados y tienen la oportunidad de aprender tanto de sus compañeros como de ellos mismos.

Por lo tanto, en la gestión del clima organizacional, el desafío radica en asegurar una comunicación oportuna y consistente ante cualquier acción realizada. Si esto no se establece adecuadamente, puede generar una sensación de desinformación e incertidumbre, lo cual a su vez podría percibirse como vulnerabilidad en el clima organizacional entre estudiantes, profesores y padres de familia. Esta situación puede alejar a los miembros de los propósitos institucionales, misión y visión de la organización.

En la sostenibilidad de una organización, especialmente educativa, donde la interacción entre personas es constante, es esencial promover un clima de bienestar, apoyo y empatía. Esto contribuirá significativamente a que los colaboradores se identifiquen con la cultura e identidad de la organización, comprometiéndose con la mejora continua frente los desafíos del contexto.

Referencias

- Aguilar, L. & López F. (2020). La importancia de la gestión escolar en el ámbito pedagógico en una primaria pública del estado de México. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*, 2 (12) <https://www.eumed.net/rev/rilcoDS/12/importancia-gestion-escolar.html>
- Bautista, A. (2013). Indagación narrativa visual en la práctica educativa. *Revista educación y futuro* 29,69-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4456835>
- Carrasco, A., y Barraza, D. (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Calidad en la educación*, (53),364-391. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.830>

- Espinoza, M. y Jiménez, A. (2019). Medición del clima organizacional con un enfoque de género en la Escuela Politécnica Nacional. *Universidad & Empresa*, 21 (36), 261-284 <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.6778>
- Etherington, K (2007). Ethical Research in Reflexive Relationships. *Qualitative Inquiry*, 13 (5), 599-616 <https://doi.org/10.1177/1077800407301175>
- Goetendia, M. (2020). Clima y compromiso organizacional según condición y categoría laboral del personal en una institución educativa piloto de gestión pública. *Revista Horizontede la Ciencia* 10(19), 236-254 <https://www.redalyc.org/journal/5709/570962992018/>
- López, J. (2010) Confianza: un patrón emergente de desarrollo y mejora en la escuela. *Revista Iberoamericana*. 54 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a04.htm>
- López, B. (2022). Clima organizacional y el desarrollo de la gestión escolar del preescolar de la universidad metropolitana. *Revista Educare*, 16(2), 137-161 <https://revistas.investigacionupelipb.com/index.php/educare/article/view/1643>
- Ministerio de Educación. (2014). Marco del Buen Desempeño <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5182>
- Sicardi, I. (2022) De la investigación cualitativa a la indagación narrativa autoetnográfica: un abrazo en giro sincopado hacia espacios-otros. *Revista argentina de investigación argentina* (2) 47-60 <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/6008>
- Smylie, M; Murphy, J. & Seashore, K. (2016) Caring School Leadership: A Multi-Disciplinary, Cross-Occupational Model. *Journal of Education* 123 1-35 <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/688166>
- Tafur, R. (2018). Las competencias directivas en la gestión de tres instituciones educativas escolares de Lima [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13588>

Capítulo 3

Liderazgo del enfoque de evaluación como aprendizaje

Liderança da avaliação como abordagem de aprendizagem

Karina Andrea Burgos Godoy¹

Universidad Católica de Temuco, Chile

karina.burgos2021@alu.uct.cl

Resumen

Las prácticas evaluativas implementadas en la escuela condicionan directamente en qué y cómo aprenden los estudiantes. El objetivo de esta investigación de la propia práctica fue favorecer el aprendizaje de los estudiantes y el profesorado a través de la implementación de prácticas de evaluación formativa en un centro educativo en la comuna de Padre Las Casas. El estudio utilizó una metodología mixta de enfoque descriptivo. Los participantes fueron 16 docentes de aula, 5 integrantes del equipo directivo y 96 estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica. Los instrumentos de recolección de información fueron una escala de percepción de las prácticas de evaluación aplicada a estudiantes y docentes y entrevistas semi-estructuradas. Los resultados diagnósticos demostraron que estudiantes y docentes percibían una incipiente cultura de autoevaluación del aprendizaje, escasa colaboración durante la evaluación y, mayoritariamente, ausencia de utilización de tecnologías. A partir

¹ Licenciada en Educación, Universidad Autónoma de Temuco, Chile. Titulada en Pedagogía en Educación Parvularia en la misma casa de estudios. Magíster en Gestión Escolar, Universidad Católica de Temuco, Chile. Diplomados en plan de mejoramiento educativo, aprendizaje basado en proyectos, Atención primaria y salud familiar. Investigadora en líneas de desarrollo profesional docente, políticas de evaluación en educación, metodologías activas en aula e inclusión. Integrante en Red de mujeres Líderes en Educación, investigación en prácticas pedagógicas, apoyo al desarrollo del liderazgo en aulas para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes

de los resultados se implementó un plan de mejora de las prácticas de evaluación desde un enfoque centrado en el aprendizaje y la participación del estudiante en la toma de decisiones en colaboración con el profesorado. Los resultados del proceso de implementación del plan de mejora dan cuenta de la conciencia del profesorado sobre sus creencias arraigadas respecto a la evaluación y paulatina transformación de las prácticas evaluativas. Por su parte, el estudiantado reconoce el tránsito hacia una cultura de autoevaluación, colaboración y uso de tecnologías en el aula. Se concluye sobre la necesidad de potenciar el liderazgo pedagógico en la escuela para hacer sostenible el mejoramiento de las prácticas de evaluación.

Palabras clave:

Liderazgo pedagógico, evaluación como aprendizaje, colaboración, aprendizaje profundo, participación.

Resumo

As práticas de avaliação implementadas na escola afetam diretamente o que e como os alunos aprendem. O objetivo desta investigação da prática em si foi promover a aprendizagem de alunos e professores através da implementação de práticas de avaliação formativa em um centro educacional da comuna de Padre Las Casas. O estudo utilizou metodologia mista de abordagem descritiva. Os participantes foram 16 professores de turma, 5 membros da equipa gestora e 96 alunos do segundo ciclo do ensino básico. Os instrumentos de coleta de dados foram uma escala de percepção das práticas avaliativas aplicada a alunos e professores e entrevistas semiestruturadas. Os resultados do diagnóstico mostraram que alunos e professores perceberam uma cultura incipiente de autoavaliação da aprendizagem, pouca colaboração durante a avaliação e, em sua maioria, ausência de uso de tecnologias. Com base nos resultados, foi implementado um plano para melhorar as práticas de avaliação a partir de uma abordagem focada na aprendizagem e na participação dos alunos na tomada de decisões em colaboração com os professores. Os resultados do processo de implementação do plano de melhoria mostram a consciência dos professores sobre as suas crenças profundamente enraizadas em relação à avaliação e à transformação gradual das práticas de avaliação. Por sua vez, os alunos reconhecem a transição para uma cultura de autoavaliação, colaboração e utilização de tecnologias na sala de aula. Conclui sobre a necessidade de reforçar a liderança pedagógica na escola para tornar sustentável a melhoria das práticas de avaliação.

Palavras-chave:

Liderança pedagógica, avaliação como aprendizagem, colaboração, aprendizagem profunda, participação.

Evaluación como y para el aprendizaje

En los últimos años, la literatura internacional sobre evaluación y las diversas experiencias educativas documentadas han dado cuenta de la necesidad de transitar desde un enfoque centrado en la medición hacia uno centrado en el aprendizaje (Villagra et al., 2022). En tal sentido, la evaluación se reconoce como un proceso inherente a aprender, Santos-Guerra (2016) plantea el modelo de racionalidad práctica, es decir, el profesor es consciente y capaz de adelantarse a lo que sucederá en el acto de enseñanza-aprendizaje, porque en su diseño incluye el diagnóstico de la realidad de los estudiantes, comprende la implicancia de lo que está sucediendo con ellos en el proceso y puede tomar decisiones eficaces que impacten en el núcleo pedagógico. Por consiguiente, se entenderá que la función formativa de la evaluación debe primar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Sanmartí (2020) entiende la evaluación como una herramienta formadora para analizar y tomar decisiones con la finalidad de construir un buen sistema para aprender, donde el estudiante es capaz de autoevaluarse y desarrollar la autorregulación metacognitiva. Asimismo, Villagra et al., 2022 declaran que la evaluación focalizada en los aprendizajes depende de los estudiantes que sean ellos mismos los que evalúen su rendimiento, otorgando oportunidades que permitan intervenir de manera activa. En tal sentido, Muñoz (2020) menciona que la retroalimentación es un proceso que nos lleva hacia la evaluación formativa, el cual permite proporcionar datos, logrando así ajustar lo que el estudiante está aprendiendo.

Lay-Lizboa y Montañes (2017) declaran que al estudiante se le coarta de descubrir por sí solo la construcción de sus propios aprendizajes, interviniendo el docente en el traspaso de contenidos y memorización para posterior a esto medir y tener resultados para dar cuenta de lo que aprendieron los estudiantes. Por otra parte, Santos Guerra (2016) da a conocer aulas distintas, en base al diálogo, cátedras democráticas y compartidas entre estudiantes y profesor, teniendo como resultado la construcción de sus propios aprendizajes. Se entiende, que los y las estudiantes deben ser los protagonistas de liderar sus propios procesos de enseñanza aprendizaje, trabajando de forma colaborativa y compartida entre el profesor y estudiantes, propiciando los espacios de autonomía y búsqueda según las habilidades que se necesiten trabajar desde los objetivos de aprendizaje planteados.

De acuerdo con Venegas (2023) las prácticas evaluativas entre quién dirige la evaluación (docente) y quién es evaluado (estudiantes) se basa en la dirección del juicio de valor sobre los resultados. Esto demuestra que uno está sobre otro, como el ejemplo de un juez, que no se involucra en el caso y que sentencia según su posición. Con lo anterior, Rincón Gallardo (2020) señala que entender los procesos de medición estandarizados como igual a un proceso de aprendizaje es un despropósito y atenta contra el buen aprendizaje. Asimismo, los autores Cruz et al.

(2019), Castillo y Annunziata (2019) opinan que comprender los resultados de las evaluaciones debe asumirse en términos profesionales, utilizándolos no sólo desde el punto de vista de la capacidad de estudio de los/las estudiantes sino también desde la acción docente, ya sea en la elección de las estrategias y acciones de aprendizaje. En consecuencia, se debe entender la evaluación como herramienta que forma parte del aprendizaje de los estudiantes y no como algo instrumental.

La autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, Ríos (2021) propone la importancia de desarrollar la autorregulación en los estudiantes mediante espacios que otorguen espacios de reflexión y autoevaluación. La evaluación debe ser resignificada para los estudiantes para que entiendan lo que deben aprender, sus principales errores para usarlos como fuente de aprendizaje logrando así regularse paulatinamente. Esto cobra especial relevancia, dado que la evaluación se sigue utilizando como medio de calificación de saberes, por sobre los procesos de metacognición, es decir, reflexionar con el estudiante sobre sus errores para que pueda aprender a partir de su propia experiencia. Citando a Muñoz et al. (2019) la evaluación en educación es vista como un proceso ligado al cálculo del éxito que tenga cada estudiante.

Los autores Barrientos, López-Pastor y Brunicardi (2019) declaran que cuando los estudiantes son los que construyen los criterios de evaluación de sus aprendizajes beneficia a que estén apropiados de su rol y los hace protagónicos de este proceso. En tal sentido, la evaluación se vuelve un proceso compartido donde en conjunto pueden elaborar y conocer los criterios de evaluación, logrando que cada uno pueda evaluar su propio progreso y ajustar su proceso, fomentando la autorregulación y el desarrollo de habilidades metacognitivas.

De igual forma, Panadero y Alonso-Tapia (2014) plantean la autorregulación como un elemento clave en el aprendizaje de los y las estudiantes, ya que fomenta la reflexión continua en su proceso de enseñanza aprendizaje. Dado a lo anterior, los estudiantes dirigen y pesquisan lo que les falta por aprender, a través de la autorregulación, a través de conversaciones con sus pares, respondiendo a las evaluaciones donde es protagonista, tales como auto y coevaluación. Para Demera et al. (2022) López Pastor, Zambrano, Nevárez y Dolores, la evaluación nos modela en tal forma que podemos estimar, pensar y analizar sobre las situaciones pedagógicas. Esto permite que podamos reconocer e identificar nuestras debilidades y saber en qué nos equivocamos, pudiendo así uno mismo regular su aprendizaje.

La evaluación como un proceso de retroalimentación.

El Mineduc (2018) proporciona varias recomendaciones para el correcto uso de la evaluación formativa, entendiéndose este como un proceso continuo el cual se debe avanzar de manera progresiva hacia un mayor logro de aprendizajes.

Asimismo, el Mineduc (2019) enfatiza sobre el trabajo de la evaluación formativa y menciona que como docentes debemos fomentar el uso formativo, promover espacios para la participación a través de diálogos que le permitirá reconocer sus aprendizajes, identificar aquellos que necesitan fortalecer, por ejemplo, mediante instancias de autoevaluación, coevaluación y otros instrumentos que sea el propio estudiante quien regule sus aprendizajes.

Para varios autores, la retroalimentación es una oportunidad donde los aprendizajes se pueden lograr, evitando en esos espacios las comparaciones entre estudiantes y el juzgar (Villagra et al. (2022), Mellado, Leiva, Sepulveda, 2022; Gavilano 2022). También comenta sobre la evaluación formativa que tiene como objetivo apoyar el aprendizaje, menciona que es necesario que se dé durante todo el proceso y no solo al final. Asimismo, Muñoz (2020) menciona que una de las bases de la evaluación formativa es el proceso de retroalimentación el cual tiene como objetivo cambiar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el estigma del éxito que obtendrá el estudiante.

Por su parte, Villagra et al. (2022), Mellado, Leiva, Sepulveda (2022) declaran que la retroalimentación permite al estudiante pensar sobre sus logros y darse cuenta sobre sus requerimientos formativos. Dado esto, es necesario visualizar los procesos de evaluación como un aporte y una forma de regular los aprendizajes de los estudiantes.

Actualmente, en muchas instituciones las calificaciones toman mayor peso que el aprendizaje, considerando una nota para determinar el proceso de evaluación. Sanmartí (2007) sostiene que evaluar conocimientos por separado como se realiza de forma constante en las pruebas, provoca un escaso interés, ya que los estudiantes se enfocan en la memorización de contenidos. Con lo anterior, se concluye que la evaluación se vuelve un proceso separado del aprendizaje y por lo tanto se dificulta. Asimismo, la autora señala que para obtener aprendizajes es el propio estudiante el que debe identificar sus errores y necesidades con el fin de entender y autorregular su aprendizaje. Por lo tanto, es importante la labor de los docentes, de ser guías y mediadores de los aprendizajes de los estudiantes, colaborando a tiempo cuando lo necesiten para así fortalecer sus procesos.

En la misma línea de la evaluación formativa y la retroalimentación, la autora Gavilano (2022) expresa que si la retroalimentación es realizada de manera correcta y a tiempo con las distintas evaluaciones (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación, etc) se evidenciará mayores avances durante el proceso de aprendizaje. En concreto, es de suma importancia gestionar de buena forma los tiempos, realizando así los procesos evaluativos con rigurosidad, llevando a cabo la evaluación formativa de manera eficaz para los y las estudiantes en las aulas.

38 La autora Anijovich (2017) señala que las interacciones dialogadas formativas permiten a los estudiantes proporcionar retroalimentación de forma recíproca,

con el objetivo de lograr identificar fortalezas y áreas de mejora, lo que ayuda a los estudiantes a comprender sus capacidades y cómo mejorar su trabajo. Es por esto, la importancia de otorgar estos espacios de interacción para brindar protagonismo a quienes aprenden, siendo más significativo estos procesos de enseñanza aprendizaje. Por ello los docentes deben ejercer liderazgo pedagógico en las aulas para guiar y facilitar el aprendizaje de sus estudiantes creando un ambiente educativo enriquecedor y motivador al momento de aprender.

Liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje.

Se entiende por “liderazgo pedagógico”, especialmente a la habilidad para desempeñarse en dirigir e incidir en otras personas, de esta forma podrán seguir las directrices y guía para llevar a cabo un propósito. De esta forma, los líderes adoptan un enfoque holístico que busca el mejoramiento y desarrollo de todos los involucrados en la educación. Empoderan a los maestros para que sean líderes en el aula, crean un ambiente de aprendizaje reflexivo y colaborativo, y toman decisiones basadas en datos y evidencia para mejorar continuamente la calidad educativa (Bolívar, 2010).

El liderazgo pedagógico o liderazgo para el aprendizaje es un área de conocimiento emergente en el sistema educativo, dado que se ha demostrado sus fuertes implicancias en el aprendizaje y el mejoramiento escolar (Bolívar, 2019; Fullan, 2019, Elmore 2010). Al respecto, se ha establecido que el liderazgo pedagógico es el segundo factor intraescuela que más afecta el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, 2011, Barber, Michael, Mousher-Mona, 2008). En tal sentido, el liderazgo pedagógico abarca la capacidad del director de la escuela y otros líderes educativos, como coordinadores o profesores, para guiar y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula con sus prácticas pedagógicas.

Por su parte, Elmore (2010) enfatiza que el buen liderazgo permite crecer y brindar herramientas a los profesores para que se vinculen con sus prácticas pedagógicas, logrando así que impacten en la comunidad escolar, promoviendo la reflexión sobre esto y análisis de su trabajo diario siendo autocrítico de su quehacer pedagógico. Por su parte, Miranda (2017) plantea que modificar la cultura existente en un centro educativo requiere un liderazgo pedagógico, es decir, una persona que sea capaz de instalar la idea de la necesidad del cambio, no desde la imposición arbitraria, sino desde el diálogo con los miembros de toda la comunidad educativa, también que tenga la capacidad de escuchar y comprender los procesos internos. En otras palabras, los líderes pedagógicos promueven el desarrollo profesional continuo de los profesores, ofreciendo oportunidades de capacitación, talleres, conferencias y otras actividades de aprendizaje, esto permite adquirir nuevas habilidades y conocimientos, lo que mejora su calidad en las prácticas. Además, proporcionan retroalimentación constructiva y alentadora a los profesores sobre su desempeño en el aula. La retroalimentación efectiva ayuda a los docentes a reflexionar sobre su práctica y a identificar áreas de mejora.

Diversos autores declaran que quien ejerza un liderazgo pedagógico, al interior del aula como también desde cargos directivos, debe desarrollar un liderazgo horizontal, que permita y promueva un aprendizaje compartido a partir de la interacción y trabajo colaborativo con sus pares; otorgándole mayor importancia a esta tarea por sobre aspectos o funciones netamente administrativas (Bolívar 2017, Liethwood, 2009, Miras Teruel y Longás Mayayo 2020, Elmore, 2010). En la opinión de Mellado y Chaucono (2017) todos los actores educativos son importantes y necesarios para el desarrollo de una buena práctica de liderazgo pedagógico, consideramos necesario abordar lo relacionado con el trabajo conjunto entre directivos y profesores. De acuerdo con lo expresado en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) los directivos se relacionan con la comunidad escolar a partir de un sistema de creencias y un marco de valores universales. Son estos principios los que orientan su conducta y le permiten generar coherencia entre lo declarado y las acciones desarrolladas. Lo anterior, repercute en la promoción de la confianza al interior de las escuelas con los integrantes de la comunidad educativa.

Sarasola y da Costa (2016) mencionan principios claves de un liderazgo centrado en el aprendizaje. Los autores mencionan dos conceptos comunes, estos son: influencia y direccionalidad. En este sentido, un liderazgo centrado en el aprendizaje es aquel que coloca a los estudiantes y su desarrollo académico, social y emocional en el centro de todas las decisiones y acciones. Los líderes educativos que adoptan este enfoque están comprometidos con el éxito y el bienestar de los estudiantes, y trabajan para mejorar continuamente la calidad de la educación que se ofrece en la institución. En otras palabras, los líderes centrados en el aprendizaje reconocen y fomentan el liderazgo distribuido, permitiendo que diferentes miembros del personal asuman roles de liderazgo en función de sus fortalezas y experiencia.

Respecto al liderazgo distribuido en las escuelas, esto favorece la colaboración, el empoderamiento y el desarrollo profesional de todos los miembros del equipo educativo. Al compartir responsabilidades y decisiones, se logra una mayor eficacia y un ambiente escolar más enriquecedor que beneficia directamente el aprendizaje de los estudiantes. Así también Sarasola y da Costa (2016) comentan que los directores escolares establecen una visión clara y compartida para el centro educativo, como también, definen metas y objetivos claros que guían el trabajo de toda la comunidad escolar. De esta forma, una visión inspiradora y estratégica proporciona un sentido de propósito y dirección, lo que motiva a docentes y estudiantes a trabajar juntos para lograr un aprendizaje significativo.

Finalmente, Bolívar (2010) señala que una cultura centrada en el aprendizaje valora la reflexión y la mejora continua en todos los niveles. Los docentes deben sentirse alentados a analizar constantemente su práctica, aprender de sus experiencias y ajustar sus enfoques para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, los líderes escolares deben promover una cultura centrada para los aprendizajes, de esta manera involucrar a toda la comunidad educativa a trabajar de manera alineada y con coherencia en su quehacer diario en las aulas.

Reflexiones

En consonancia con los principios de una evaluación centrada en el aprendizaje, es crucial resaltar que esta no solo debe limitarse a medir el conocimiento adquirido, sino que debe constituir un proceso dinámico y enriquecedor que promueva el desarrollo integral de los estudiantes. Además de ofrecer retroalimentación y evaluación formativa, la evaluación debe fomentar la metacognición, es decir, la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y comprender sus propias estrategias de estudio. Esto implica proporcionarles no sólo la oportunidad de evaluar su desempeño, sino también de identificar áreas de fortaleza y debilidad, así como de establecer metas de mejora personalizadas.

Por otro lado, es esencial considerar que la evaluación no debe ser un proceso estático, sino que debe adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y al contexto educativo en constante evolución. Esto implica la implementación de prácticas de evaluación diferenciada que tengan en cuenta las diversas habilidades, estilos de aprendizaje y antecedentes culturales de los estudiantes. Asimismo, este proceso debe ser inclusivo y equitativo, garantizando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar su aprendizaje de manera justa y sin sesgos.

Para que la evaluación cumpla su objetivo de mejorar el aprendizaje y promover el desarrollo integral de los estudiantes, es fundamental contar con un liderazgo pedagógico sólido en las escuelas. Esto implica brindar apoyo y recursos adecuados para que los docentes puedan diseñar y llevar a cabo evaluaciones significativas y relevantes, así como promover una cultura de colaboración y aprendizaje entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Se concluye la necesidad de la necesidad de potenciar el liderazgo pedagógico en las escuelas para hacer sostenible el mejoramiento de las prácticas de evaluación, fomentando el crecimiento de una sociedad justa, que promueva aprendizajes transformadores para el resto de las personas, con líderes que generen participación democrática, crítica y equitativamente en los centros educativos (Unesco, 2022).

Referencias

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Barber, Michael y Mourshed, Mona. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. PREAL. http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bolívar, A. (2017). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. En M. Mellado y V. Valdebenito (Coord.). *Liderazgo escolar y Gestión pedagógica* (pp.91-111)

- Barrientos Hernán, E., López Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado (Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment For Learning in Physical Education?). *Retos*, 36, 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: *Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones*. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Demera-Zambrano, K., López-Vera, L., Zambrano-Ormaza, D., Nevárez-Zambrano, Y., Moreira-Chavesta, K., (2023). La evaluación digital educativa en los procesos de aprendizaje: estudio de caso de la unidad educativa. *Juan Antonio Vergara Alcívar. 593 Digital Publisher CEIT*, 8(1), 70-80 <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1.1491>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile.
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista electrónica de educación*. 13 (1), 58-65.
- Fullan, Michel. (2021). Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema. *Centre for Strategic Education, Victoria. CSE Leading education series*.
- Fuentes, S., Quezada, J., Andreucci, P. (2019). El talento pedagógico: aportes desde la didáctica para el aprendizaje significativo. *Revista Akadèmeia*. (Vol. 18).
- Génesis Karina Zambrano Mendoza, José Alberto Viguera Moreno. (2020). Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=24777>
- Hamodi, C., López-Pator, V.M. y López-Pastor, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *UNAM, Perfiles educativos*. 37(147), 146-161.
- Jara, N., Cáceres, D., León, V. y Villagra, V. (2022). Transitar hacia la evaluación como aprendizaje. *Revista Educación Mendive*, 20(4), 1219-1236.
- Miras, J. y Longás, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 287-305.

- Mellado, M.E; Chaucono, J.C. (2017). Liderazgo escolar y Gestión pedagógica. Universidad Católica.
- MINEDUC (2021). Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile: Ministerio de Educación/CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Lara, M. R. M. (2009). Alternativas en la evaluación de los aprendizajes. La evaluación en los enfoques centrados en el aprendizaje. *Revista de Investigación*, (9).
- López-Pastor, V.M. (2017). Capítulo 1 Evaluación Formativa y Compartida: Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. López-Pastor, V.M. y Pérez-Pueyo, Á., Buenas Prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas (pp. 34-68). León, España: Universidad de León.
- Mineduc. (2018). EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN Decreto N° 67. Santiago de Chile, Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Mineduc. (2014). ELEMENTOS DE ENSEÑANZA Y MATERIAL DIDÁCTICO. Santiago de Chile, Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1060418.pdf>
- Muñoz Lira, Marcela. (2020). Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en Matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 111-135. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1062>
- Molina, M. y López-Pastor, V.M. (2019). ¿Evalúo cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Viva durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. Sección monográfica: Evaluación Formativa y Compartida en Educación. (pp. 83-100) *Revista Iberoamérica de Evaluación Educativa*.
- Neus Sanmartí, Puig. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Ediciones Octaedro.
- Navarro Ciudad, Marianela, Förster Marín, Carla, Méndez Child, Ivonne, & Meckes Gerard, Lorena. (2021). La formación de los futuros profesores de educación básica en evaluación. ¿Cómo son las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las universidades chilenas?. *Pensamiento educativo*, 58(2), 00111. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.11>

- Ossandon Miranda, Jorge. (2017). Cambiar en la cultura del cambio: un nuevo desafío para el profesorado. pEn. M. Mellado y V. Valdebenito (Coord.). Liderazgo escolar y gestión pedagógica (p.49-64). Universidad Católica de Temuco.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450- 462.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V.M. y Hamodi, C. (2019). Proyecto de Innovación Docente: La evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de Transferencia de Conocimiento entre Universidad y Escuela. *Revista Iberoamérica de Evaluación Educativa* 12(1) <https://doi.org/10.15366/riee2019>.
- Rincón-Gallardo, S. (2020). ¿ Dónde está ahora la esperanza? Aprendizaje y trazos a futuro para la investigación educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 31 –54.
- Ríos Cabrera, P. (2021). Marco referencial para una evaluación formativa [Referential framework for a formative evaluation]. *Areté, Revista Digital Del Doctorado En Educación De La Universidad Central De Venezuela*, 7(13), 75–94. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/21452
- Rincón-Gallardo, S. (2020). ¿ Dónde está ahora la esperanza? Aprendizaje y trazos a futuro para la investigación educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 31 –54.
- Santos Guerra, M. (2016). *La evaluación como aprendizaje. cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea, S.A ediciones.
- Turra, Y., Villagra, C., Mellado, M. E. & Aravena, O. (2022). Diseño y validación de una escala de percepción de los estudiantes sobre la cultura de evaluación como aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(2).
- Torres Lillo, Benjamín. (2021). Coherencia entre las concepciones evaluativas y la práctica formativa de los docentes de Historia y Geografía. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 107-125. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.007>

UNESCO (2022). Propuestas para la educación artística. Orientaciones de política pública. OREALC/UNESCO, Santiago, Chile.

Villagra, Carolina, Mellado, María Elena, Guerrero, María- Verónica, Sepúlveda, Segundo. (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: Un estudio self study colaborativo. *Sophia Austral* 28(4). <https://dx.doi.org/10.22352/saustral20222803>

Venegas Traversol, Cristian. (2023). Modelo de clasificación del agente evaluador según relaciones de poder: ¿qué evalúa quién evalúa?. *Revista Brasileira de Educação* 28.

Capítulo 4

Estrés laboral y factores estresores en la organización educativa: una mirada desde los docentes

Fatores estressantes na organização educacional: um olhar dos professores

Beatriz Giovanna García Janampa¹

[0000-0001-7219-8712](tel:0000-0001-7219-8712)

Pontificia Universidad Católica del Perú

bgarciaj@pucp.edu.pe

Resumen

El presente ensayo tiene como objetivo principal definir el concepto de estrés laboral y estudiar los factores que lo generan en la labor docente en las organizaciones educativas. El docente desempeña un papel fundamental en el desarrollo y la formación de futuras generaciones. Sin embargo, su función no está exenta de desafíos y presiones que pueden generar estrés en su entorno laboral.

Además, se explora la diversidad de los factores estresores, procurando identificar los más comunes presentes en su cotidianidad, como el estilo de su directivo, las relaciones interpersonales y sus condiciones laborales. Cada factor es crucial en la experiencia del docente y en su capacidad para cumplir eficazmente con sus responsabilidades.

1 Licenciada en Educación secundaria en la especialidad de inglés y castellano de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Estudiante de maestría en la mención Gestión de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL) 2023. Docente de una Institución Pública en el Perú.

Resumo

O objetivo principal deste ensaio é definir o conceito de estresse laboral e estudar os fatores que o geram no trabalho docente em organizações educacionais. O professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na formação das gerações futuras. No entanto, a sua função não está isenta de desafios e pressões que podem criar stress no seu ambiente de trabalho.

Além disso, é explorada a diversidade de estressores, procurando identificar os mais comuns presentes no seu cotidiano, como o estilo do seu gestor, as relações interpessoais e as suas condições de trabalho. Cada fator é crucial para a experiência e capacidade do professor para cumprir eficazmente as suas responsabilidades.

Introducción

La actualidad, caracterizada por constantes cambios, requiere del sistema educativo una mayor atención y adaptación. Las variantes sociales que afectan a dicho sistema demandan actores y organizaciones flexibles, capaces de satisfacer esas necesidades (Gairín & Rodríguez, 2011). Asimismo, diversos fenómenos como la globalización económica y la difusión mundial cultural y política demandan enfoques educativos innovadores (Cruzata & Rodríguez, 2016; Corrales, 2019). En tal sentido, las organizaciones educativas y sus respectivos agentes (directivos, estudiantes, padres de familia, personal administrativo y, sobre todo, docentes) ejercen un rol vital en ese contexto.

Las exigencias propias del actual sistema educativo exigen el constante esfuerzo de los personajes involucrados. Un caso particular es la figura del profesional docente, quien asume a diarios las responsabilidades laborales, tanto dentro como fuera de las aulas. Estos deberes pueden ocasionar preocupaciones si no se manejan adecuadamente, y llegar a desencadenar padecimientos como ansiedad, estrés e incluso depresión y *burnout*.

Actualmente, el estrés laboral es una afectación global relacionada con diversos factores como el ambiente de trabajo y sus exigencias propias, los recursos y las personas involucradas; es decir, todo aquel elemento capaz de desequilibrar el desarrollo natural de las personas.

Las organizaciones educativas y el docente

Las organizaciones educativas son definidas como el lugar o contexto donde se realiza todo el proceso de aprendizaje, enseñanza y la formación integral del educando. Desde esa óptica, debe entenderse la naturaleza de aquellas organizaciones como un grupo humano, cuyo propósito de formar personas es

netamente social, desarrollando un proceso de humanización y perfeccionamiento (Sandoval, 2006).

Entonces, la organización educativa es el vehículo que facilita la práctica educativa (enseñanza y formación), la labor de docente, y el proceso de aprendizaje (formación). Pero, como ya se mencionó, es una organización humana de personas guiando personas, desde los directivos y entidades superiores hasta los mismos docentes. Estos apartados apuntan al rol protagónico del docente, quien cumple una función importante tanto dentro y fuera de las aulas; su misión no se limita únicamente a facilitar una disciplina. Como señala el MBDD (2012), su praxis implica una reflexión sistémica sobre todos los procesos de aprendizaje y enseñanza, siendo un agente capaz de articular conocimientos disciplinares, curriculares y propios de su profesión. La docencia, y a su vez el docente, están en una práctica reflexiva continua, basada en sus vivencias cotidianas y principalmente en relación con las personas que están bajo su guía. mando. De ello surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué sucede cuando el docente no cuenta con las herramientas adecuadas para su desempeño? ¿Los directivos apoyan la labor docente? ¿Se cumplen las horas de trabajo estipuladas? ¿La formación continua es obligatoria en el docente?

De las posibles respuestas asociadas al estrés laboral, surgen una serie de factores.

Estrés laboral

Hay una infinidad de definiciones para el estrés laboral. Según Cortés et al., (2020), Hans Selye, un fisiólogo y médico vienés reconocido como el precursor del estudio del estrés, sostiene que el estrés laboral se manifiesta como un conjunto de respuestas fisiológicas generales del cuerpo frente a diversos agentes dañinos físicos o químicos presentes en el entorno, más que como un síndrome específico.

Cortez (2021) considera que el estrés laboral representa un riesgo psicosocial vinculado a las condiciones de trabajo de las organizaciones, el cual puede afectar la salud del individuo en aspectos mentales y biológicos. Además, de acuerdo con López et al. (2021), el estrés laboral se manifiesta cuando las presiones no se ajustan a las competencias, conocimientos y habilidades del individuo, limitando así su capacidad de respuesta.

Entonces, el estrés es una reacción adaptativa del individuo que inicialmente le permite reaccionar de manera más rápida y efectiva ante situaciones demandantes.

Conforme a Cirera et al., (2012), el estrés laboral se relaciona con situaciones estresantes en el entorno de trabajo, donde las demandas superan las habilidades, recursos y necesidades del empleado. Desde esta mirada se puede identificar las situaciones estresantes o los factores desencadenantes de estrés laboral en el docente.

Factores estresores en las organizaciones educativas

Existen varios conceptos sobre estresores o factores de estrés, los cuales no solo están vinculados al ámbito organizacional. Según Bada et al., (2021) las personas realizan más de una actividad laboral, ya sea con el estudio e incluso con la carga familiar; de ese modo satisfacen sus necesidades básicas y las de su entorno. Por ello, están sometidos a presiones frecuentes, lo que conduce al agotamiento físico, mental y emocional. Bajo esa premisa, abordar el estrés laboral y sus factores implicaría comprender su multiplicidad, incluyendo aquellos que no están estrictamente relacionados con el trabajo pero que de alguna manera afectan la productividad del docente. El siguiente apartado expone los factores estresores más latentes ligados a la organización educativa.

Como se ha mencionado, el estrés laboral puede originarse por diversos motivos. A este concepto se le denominará factores estresores; para Corrales (2019), los estresores son estímulos internos y externos, que directa o indirectamente afectan y perturban el equilibrio dinámico del organismo, alterando la homeostasis. Corrales identifica diez amplias categorías de estresores, que incluyen situaciones que afectan la información de manera rápida, estímulos ambientales nocivos, sensación de amenaza, alteraciones en las funciones fisiológicas, sentimientos de confinamiento y aislamiento, bloqueo de intereses, aumento de la presión del grupo, crecimiento de la frustración debido a la incapacidad para alcanzar objetivos, y relaciones sociales complicadas o erróneas.

Toda organización cuenta con un líder que direcciona, apoya y motiva el logro de objetivos. En consecuencia, la organización educativa contiene una o varias figuras de líder encargadas de estos procesos. Según esa visión, el tipo de liderazgo puede asegurar el bienestar de sus trabajadores, es decir, de los docentes, al mantener un perfil y un patrón en su accionar. El liderazgo directivo influye en el quehacer educativo y puede resultar muy agobiante si no se sigue la línea de respeto y trabajo conjunto con el docente. Además, en estas organizaciones se aprecia la calidad de la relación entre directivos y docentes, especialmente en situaciones críticas. Así lo expresa Küçükgöz (2021), quien menciona que, en tiempos complicados la falta de un adecuado soporte frente a situaciones intransigentes puede generar el agotamiento del personal docente; esto resalta que los niveles de desgaste en el personal están influenciados al estilo de liderazgo al que están sometidos.

Otro factor importante son las relaciones interpersonales entre colegas. Según Ramírez et al. (2010), es primordial considerar el impacto de las relaciones interpersonales en el entorno laboral. Los procesos de interacción, que incluyen las relaciones entre compañeros de trabajo, la eficacia de la comunicación y las habilidades técnicas para alcanzar objetivos compartidos, son elementos fundamentales en la evaluación del estrés laboral. Las relaciones deficientes entre los colaboradores de una organización, sean colegas, superiores jerárquicos y subordinados, junto con la falta de cohesión y el clima laboral negativo, generarían

niveles de estrés en los miembros del equipo. El trabajo docente exige un contacto directo con personas y no siempre será agradable, dado que pueden manifestarse diversos intereses, lo cual produce una tensión emocional.

Un siguiente aspecto a contemplar son las condiciones laborales. De acuerdo con Castro (2008), las malas condiciones físicas de trabajo son responsables del malestar entre los docentes. Las deficiencias existentes en diversas instituciones educativas se reflejan en infraestructuras precarias, escasez o falta de recursos, resultando en limitaciones y tensiones para los trabajadores. Muchas veces los docentes deben gestionar sus propios recursos, desde la organización con los padres de familia para arreglar las aulas hasta la elaboración de materiales didácticos. Todo ello demanda tiempo y preocupación, demandas que llevan a formular la siguiente pregunta ¿Quién se encarga de dar las comodidades físicas y ambientales necesarias para que el docente pueda realizar su principal labor, que es enseñar y formar?

Reflexiones

El tipo trabajo que genera mayor estrés es aquel cuyas demandas y presiones superan los conocimientos y habilidades del trabajador, con escasa capacidad de control y toma de decisiones, y con poco apoyo de sus pares. Por tanto, cuanto mejor se alineen las habilidades y conocimientos del trabajador con las exigencias laborales, y cuanto más apoyo y control reciba en su trabajo, además de participar en las disposiciones relacionadas con su actividad, menor será la probabilidad de que experimente estrés laboral.

La función del docente en las organizaciones educativas es honorable, trascendental y a la vez desgastante, pero aún la sociedad no la valora como es debido. Ello se aprecia en las extensas jornadas laborales, desproporcionadas con respecto al salario docente, ya que no se concibe la planificación realizada fuera del horario de trabajo. El maestro puede pasar horas planificando su labor en las aulas, sin mencionar la documentación requerida. Así como menciona Sierra (2016), se evidencia un cambio de mentalidad hacia la figura del docente, quien ha dejado de ser autoridad moral. Esto se refleja en los constantes hostigamientos por parte de la comunidad educativa hacia los docentes. Por ende, necesitamos organizaciones más conscientes que cuiden la salud del docente. Toda organización evalúa continuamente el desempeño de sus trabajadores. Según Sierra (2021), en las organizaciones educativas existe una constante supervisión con la finalidad de mejorar el rendimiento general; sin embargo, el desconocimiento de estos procesos genera presión para los docentes. Por tanto, es necesario tener claros los lineamientos (desde las rúbricas de evaluación hasta la documentación y las funciones), y poder acceder fácilmente a ellos.

50 Finalmente, cabe añadir que la docencia requiere de una continua reflexión práctica, como acto moral inherente a la actividad. El rol del docente no se limita

a “disciplinar”, pues está comprometido con una labor universal, compleja y de gran importancia: educar. El maestro forma individuos de bien para una sociedad exigente. Ante esto, los pensamientos, acciones y la propia identidad pueden tener un impacto significativo o amenazante. Es necesario disponer de herramientas adecuadas para desempeñar favorablemente la profesión docente. Es precisa una mayor flexibilidad en cuanto a las documentaciones exigidas, ya que muchas veces no se cumple lo escrito en el papel. Las altas esferas y entidades del sector educación deben velar por el bienestar del docente, y al mismo tiempo educar a los padres de familia sobre el trabajo del maestro, y además, vigilar y respetar el horario justo de las jornadas laborales. También deben proporcionar los materiales mínimos necesarios y ofrecer capacitaciones a los docentes con el objetivo de mejorar su competitividad en beneficio de sus estudiantes. Por último, la salud de los docentes debe considerarse un asunto de vital importancia dentro de las organizaciones educativas. Un punto de partida sería implementar programas específicos y ofrecerles soporte directo y exclusivo.

Referencias

- Cirera Oswaldo, Y., Aparecida Dias, E., Rueda Elias Spers, V., & Ferraz Filho, O. (2012). Impacto de los estresores laborales en los profesionales y en las organizaciones. Análisis de investigaciones publicadas. *Invenio*, 15(29), 67-80.
- Corrales, W. (2019). *Liderazgo Directivo Y Estrés Laboral De Los Docentes Del Centro De Educación Básica Alternativa Ciencias Del Cusco*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/34313>
- Cortés P., Bedolla M., Pecina E. (2020): “El estrés laboral y sus dimensiones a nivel individual y organizacional”, *Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional RILCO*, n. 7 (agosto 2020).
- Cruzata, A., Rodríguez, I. (2016). La gestión en las instituciones educativas: Enfoques, modelos y posiciones teóricas y prácticas. *Revista Gobierno y Gestión Pública*, 3(1).
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *EDUCAR*, 47(1), 31-50.
- Küçükgöz, M. (2021). The effect of paternalist leadership style of principals on the professional burnout of special education teachers. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e16089. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16089>

Ramírez, Josefina. (2010). El estudio del estrés. Un modelo para armar. *Estudios de Antropología Biológica* XII: 497-520. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eab/article/view/19080>

Sandoval, Y.(2006). El ser y el hacer de la organización educativa. *Educación y Educadores*, 9(1), 33-53.

Sierra, Z. (2021). *Factores Estresores y Estrategias de Afrontamiento Utilizadas por los Docentes*. [Tesis de pregrado]. Repositorio de la Universidad Antonio Nariño <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/5048>.

Socorro, N. (2016). *Factores que influyen en el estrés de los docentes del nivel de educación secundaria del colegio San José de Monterrico*. [Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa]. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.

Capítulo 5

Fondos de conocimiento e identidad

Como variables mediadoras para el aprendizaje y para el liderazgo

Fundos de conhecimento e identidade

Como variáveis mediadoras de aprendizagem e liderança

Jonathan Luis Guerra Guerra¹

<https://orcid.org/0009-0005-6850-3864>

Universidad Católica de Temuco, Chile

jonathanguerra@educacionvillarrica.cl

Resumen

Muchas veces nos preguntamos ¿Qué nos ha llevado a elegir el camino de la pedagogía?, ¿Qué tiene de diferente aquel colega que consigue construir con los estudiantes aprendizajes profundos de manera más rápida y efectiva?, ¿Dónde está la motivación para continuar con esta ardua tarea de educar a través de muchas generaciones y no decaer en el camino? y tantas otras interrogantes que siendo docentes, nos abrazan día tras día en una profesión cada vez más demandante.

El estudio reflexiona sobre cómo los docentes construyen su identidad profesional a partir de diversas experiencias, personas y oportunidades. Destaca la importancia de promover espacios de reflexión y reconocimiento para los docentes,

¹ Profesor de Educación General básica, mención Idioma extranjero Inglés de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2008), Licenciado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (2008). Diplomado en Convivencia Escolar, Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile (2016). Pasantía Académica Universidad de Waikato, New Zealand (2017). Inspector General Escuela Voipir de Ñancul, Chile (2021-2024). Magíster en Gestión Escolar, Universidad Católica de Temuco (2023)

categorizando su identidad según dimensiones culturales, sociales, institucionales, geográficas o de práctica. Enfatiza la necesidad de una transformación hacia el aprendizaje profundo y el desarrollo de prácticas de liderazgo pedagógico centradas en el aprendizaje profesional y estudiantil en la escuela Voipir de Ñancul, Chile.

Resumo

Muitas vezes nos perguntamos: O que nos levou a escolher o caminho da pedagogia? O que há de diferente naquele colega que consegue construir uma aprendizagem profunda com os alunos de forma mais rápida e eficaz, e não falhar ao longo do caminho? E tantas outras questões que, como professores, nos abraçam dia após dia numa profissão cada vez mais exigente.

O estudo reflete sobre como os professores constroem sua identidade profissional a partir de diversas experiências, pessoas e oportunidades. Destaca a importância de promover espaços de reflexão e reconhecimento para os professores, categorizando a sua identidade de acordo com dimensões culturais, sociais, institucionais, geográficas ou práticas. Enfatiza a necessidade de uma transformação em direção à aprendizagem profunda e ao desenvolvimento de práticas de liderança pedagógica focadas na aprendizagem profissional e estudiantil na escola Voipir em Ñancul, Chile.

Sobre la indagación de las concepciones profesionales

Es crucial conocer a nuestros estudiantes, comprender sus motivaciones e intereses, para ofrecer oportunidades que se ajusten a su identidad. Esto implica considerar vivencias, creencias, culturas y experiencias dentro del aula, reconociendo que la educación es un proceso dinámico que debe adaptarse a los cambios y desafíos de la sociedad actual. Dewey (2010) argumenta que el proceso educativo implica necesariamente la reflexión de la experiencia personal. Auto-analizando nuestras propias vivencias y reflexionando sobre nuestra realidad personal. Así mismo, Abril (2021), hace referencia que desarrollar reflexión biográfica ayuda a mirar y autoevaluar la forma de abordar los conocimientos, habilidades y actitudes con un mayor sentido y significado.

Para Bertaux (2005), las narrativas irradian destellos que pueden ser utilizados para construir el discurso sociológico. Donde el concepto de “fondos de conocimiento” se refiere a saberes y experiencias culturales que los individuos acarrearán desde sus entornos familiares y comunitarios. La identidad profesional de los docentes, desempeña un papel crucial en el proceso educativo. Aportando desde sus experiencias, valores y creencias a la enseñanza y reflexión sobre su identidad profesional, posibilitando una mejor comprensión de su rol en el aula y cómo su bagaje personal puede enriquecer las interacciones con los estudiantes.

Resignificar los fondos de conocimiento y la identidad profesional puede ser un catalizador que potencie el aprendizaje en el contexto educativo, explorando cómo los docentes pueden reconocer, valorar y utilizar sus propias memorias para enriquecer las prácticas pedagógicas e influenciar las prácticas de liderazgo pedagógico de directivos escolares. Como menciona Rincón-Gallardo (2019), disponiendo no sólo recursos en las instituciones, sino también las mejores experiencias de aprendizaje para los estudiantes. Donde una mayor conciencia de la identidad profesional puede influir en su toma de decisiones y en la creación de ambientes más inclusivos y significativos, así también al desarrollo profesional docente.

Las áreas de investigación referidas al liderazgo pedagógico y el aprendizaje colaborativo demandan una consideración especial de las experiencias previas, la colaboración y la implicación del individuo en el proceso de aprendizaje. Además, se reconoce que los docentes con una destacada trayectoria en la institución, así como un historial de resultados excelentes a lo largo del tiempo, pueden aportar significativamente a través de su perspectiva única sobre la educación. Sus experiencias enriquecen su identidad profesional y fortalecen su sabiduría práctica, convirtiéndolos en valiosos contribuyentes al campo de la gestión escolar. De acuerdo con los hallazgos de Suarez (2014), las autobiografías atribuyen significado y sentido a la experiencia escolar previa y a la visión profesional futura de los docentes desde el inicio de su formación, a través del diálogo reflexivo con sus propias vivencias y las de sus compañeros.

Al visibilizar y valorar los fondos de conocimiento y la identidad profesional, se busca promover una educación que reconozca y respete la diversidad cultural y personal de los estudiantes, docentes y directivos. Contribuye a la mejora de las prácticas pedagógicas y directivas con un sentido más contextualizado, situado y coherente con los aprendizajes previos construidos y de manera indirecta afectando positivamente el rendimiento académico de los niños y niñas del centro educativo.

Resignificar los fondos de conocimiento y la identidad profesional busca aportar nuevos conocimientos y perspectivas, reconociendo que la riqueza de estos saberes y experiencias de estudiantes, docentes y directivos puede abrir caminos hacia una educación más inclusiva, equitativa y significativa, que promueva el pleno desarrollo de las capacidades individuales y colectivas.

Fondos de identidad personal y profesional para el liderazgo pedagógico

El liderazgo escolar es un factor decisivo para el logro de los aprendizajes, evidenciándose en la indagación entre el conocimiento teórico y los argumentos que avalen los principios y características de una visión orientadora para el logro

de una escuela como una organización que aprende. Hargreaves y Fullan (2014) señalan que el liderazgo pedagógico más efectivo radica en crear condiciones y oportunidades que fomenten el crecimiento del capital profesional de los educadores, tanto a nivel individual como en equipo. El liderazgo pedagógico propone desburocratizar la educación y centrar los esfuerzos en las metas que plantean la construcción del aprendizaje, favoreciendo una cultura de colaboración, de reflexión y de participación de todos los agentes educativos, con condiciones favorables de aprendizaje como también para el crecimiento profesional de los docentes.

Hargreaves y Fullan (2014) plantean que en las instituciones educativas donde los docentes se desarrollan como individuos, conformando equipos de trabajo y de manera profesional, se da el mejor liderazgo pedagógico, posibilitando el desarrollo profesional docente. El liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje tiene como principio esencial y orientador el favorecer a través del diálogo, donde la colaboración y la participación en la discusión de toda la comunidad educativa abre claras posibilidades de mejorar el aprendizaje y visibiliza aquellos factores que se transforman en impedimento para su logro.

Según Elmore (2010), el liderazgo consiste en mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, construyendo condiciones organizacionales dentro de las escuelas que favorezcan una buena práctica docente. Asimismo, el liderazgo pedagógico impulsa el aprendizaje de todos los integrantes de la escuela, e incentiva hacia la reflexión generalizada. Así, la distancia entre estudiante y docente se acerca, con los profesores convirtiéndose en estudiantes y los estudiantes convirtiéndose en docentes (Freire, 1970; Hattie, 2009). Cuando reflexionamos en la necesidad de que todos los estudiantes construyan aprendizajes, nos adentramos en el imperativo acto de profundizar en los fondos de conocimiento e identidad de nuestros alumnos, conocer sus intereses, necesidades y en comprender como líderes institucionales, que cada docente acarrea consigo saberes profesionales que actúan como mediador personal.

Una perspectiva interesante, según Vygotsky (1978) era como las experiencias personales y el medio cultural son constitutivos uno con el otro y se vuelven inseparables. En relación con esto, Cortez et al., (2021) plantea como mediante los fondos de conocimiento e identidad, los docentes pueden reconocer, legitimar e incorporar nuevos conocimientos y desarrollar en los alumnos habilidades, fortalezas y recursos que la familia posee como parte de su cultura. Cobrando real importancia y trascendencia de ser conocidos, buscando la mejora constante de los aprendizajes, donde los docentes facilitan instancias educativas adecuadas, diversificadas y óptimas basados en intereses, necesidades y realidades personales, demostrando conocimiento del contexto que cada niño acarrea consigo y con el valor de la individualidad y sus características enriquecedoras a la sociedad.

Joves et al., (2015) plantean que las personas no tan solo recopilamos los fondos de conocimiento e identidad, sino también experiencias de vida que impulsan la definición de ellos mismos. Por consiguiente en los Fondos de Conocimiento e Identidad se reconocen todas las experiencias, vivencias, aprendizajes construídos, conocimientos asimilados, implementos adquiridos y/o artefactos que vienen en ayuda o fomento de autodefinición de los individuos; todos estos elementos sirven para comprender las realidades y diferencias personales que subyacen a las personas, en palabras de Landín y Sánchez (2018) dando sentido personal, social y cultural a una determinada persona o grupo de individuos.

Es así como la trayectoria personal y profesional, considera los aportes a la construcción identitaria y modelamiento a través de prácticas docentes beneficiando el aprendizaje transversal, aprendiendo todos los involucrados de manera recíproca. Consecuentemente Freire (1970) y Hattie (2009) plantean que cuando los docentes se convierten en estudiantes y los estudiantes se transforman en docentes, las fronteras entre ambos se diluyen y la relación se torna propiamente horizontal. La reflexión y la mirada crítica de los involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje conlleva hacia una postura analítica y opinante, intencionando que la escuela se transforme en un centro reflexivo y crítico de su labor, mejorando día a día y dirigiendo sus esfuerzos hacia una comunidad de aprendizaje efectiva.

Comunidades de aprendizaje profesional

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional según Bolívar (2013) se definen como un grupo de individuos que aprenden de manera conjunta, alcanzando metas en común a través de métodos compartidos, mejorando así la comunidad en general. De acuerdo con Stoll y Louis (2007), es aquí donde los docentes tienen espacio a la reflexión y a la toma de acuerdos en cuanto a la mejora del aprendizaje y a su correspondiente implementación en las aulas. Siendo las Comunidades de Aprendizaje una potente estrategia para favorecer el desarrollo profesional de los docentes que componen una institución, asegurando a través de las instancias de reflexión, el aprendizaje de nuevas prácticas y de nuevos conocimientos, compartiendo unos a otros sus experiencias y perspectivas.

Para Stoll y Temperley (2009) cada Comunidad de Aprendizaje Profesional posee características y componentes que derivan de ejes centrales, conformándose como principios rectores de la estrategia profesional, estos son valores y normas en común que potencian las confianzas y el respeto recíproco, el aprendizaje mutuo junto a sus pares docentes y de quienes tienen mayor experiencia y especialización en el área técnica, potenciando su compromiso profesional. Las Comunidades de Aprendizaje Profesional conforman instancias sumamente importantes y enriquecedoras para el desarrollo profesional docente, tal como lo menciona Stoll et al., (2006), tributando a la búsqueda de la mejora de los aprendizajes de los y las

estudiantes mediante el trabajo entre pares y construyendo aprendizajes junto a aquellos que tienen más experiencia.

De acuerdo con MINEDUC (2019) el aprendizaje mutuo se da considerando aspectos como, que los docentes pueden aprender recíprocamente, además el factor experiencia juega un papel preponderante como base del conocimiento en la búsqueda de la mejora, considerando la reflexión crítica y la puesta en común como agente enriquecedor del conocimiento y por último al cambiar las prácticas pedagógicas, se impacta de manera directa en el aprendizaje de los alumnos. Por consiguiente, las Comunidades de Aprendizaje Profesional deben buscar la mejora a través de diversas consideraciones que conllevan a aprender entre docentes, a construir y deconstruir sus aprendizajes en base a la experiencia mutua, coexistiendo una serie de variables mediadoras que facilitan o dificultan el trabajo en comunidad o incluso la formación formal o informal, donde debe prevalecer el liderazgo pedagógico que pone al centro de la tarea institucional el aprendizaje de los estudiantes.

Reflexiones

Más allá de la transmisión de conocimientos, la labor docente abarca un compromiso integral con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Estos hallazgos resuenan con las reflexiones de quienes enfatizan la importancia de un entorno socioemocional propicio para el aprendizaje. La creación de espacios de confianza y respeto, tanto con estudiantes como con docentes, lo que se revela como un aspecto esencial para el crecimiento personal y profesional.

Las instituciones educativas no son páginas en blanco, se van nutriendo experiencias, saberes y oportunidades de los educadores y sus comunidades. En este sentido, la identificación y comprensión de las características distintivas de los estudiantes se erige como un pilar fundamental para orientar la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, los “fondos de conocimiento e identidad profesional” de los líderes y lideresas pedagógicas impactan en sus “prácticas de liderazgo centradas en el aprendizaje profesional y estudiantil”. Los resultados subrayan que la vocación temprana, el entorno socioemocional y los ejemplos significativos dan forma a su identidad docente y, por lo tanto, a sus enfoques de liderazgo. Estos hallazgos contribuyen significativamente a la comprensión de cómo la identidad profesional puede actuar como motor de la mejora continua.

Hoy persiste la imagen de equipos directivos autocráticos y cerrados, sin embargo, se han registrado cambios graduales hacia un enfoque de liderazgo más participativo y colaborativo. De este modo, los docentes y equipos directivos asumen un papel activo en la toma de decisiones centradas en el beneficio de los estudiantes, reflejando la necesidad de líderes escolares con nuevas prácticas que promueven un verdadero liderazgo centrado en el aprendizaje y desarrollo profesional docente.

Surgen desafíos que ayudarán a fortalecer la construcción de aprendizajes, promoviendo un ambiente socioemocional propicio para el aprendizaje, basado en la confianza y el respeto. Los docentes y líderes pedagógicos deben abrazar la adaptabilidad y la apertura al cambio en sus identidades profesionales y prácticas de liderazgo, filtrando y redefiniendo aspectos de su identidad, evolucionando y adoptando un enfoque de liderazgo pedagógico para el aprendizaje, promoviendo la participación activa de docentes y líderes en la toma de decisiones centradas en beneficio de los estudiantes. Esto implica la colaboración entre equipos directivos y docentes para enriquecer sus habilidades de liderazgo y promover la mejora constante. Del mismo modo, es importante abordar la transformación cultural en las dinámicas educativas, superando la imagen de equipos directivos autocráticos y cerrados. La adaptación de nuevos roles y la redefinición de concepciones sobre el proceso de aprendizaje son fundamentales para este cambio.

Las prácticas de liderazgo centradas en los estudiantes deben ser promovidas y fortalecidas, pues ayudan a impactar en los resultados académicos y socioemocionales. Esto implica conocer a fondo a los estudiantes y sus contextos para ofrecer oportunidades de aprendizaje pertinentes y contextualizadas que involucren a los alumnos y los guíen hacia un aprendizaje profundo. Se debe fomentar la co-creación y la adaptabilidad en la práctica educativa para reconstruir los fondos del conocimiento e identidad profesional y el “desarrollo de una visión compartida” trabajando en la construcción de una visión en común sobre aprendizaje en la institución educativa, donde docentes y líderes compartan objetivos y enfoques de liderazgo centrados en el desarrollo integral del estudiante. Estos desafíos profesionales ayudarán a considerar los fondos de conocimiento e identidad como variables mediadores que ayudarían a fortalecer los procesos de diagnóstico, diseños, implementación y evaluación de propuestas formativas tanto de docentes como estudiantes para impactar significativamente el mejoramiento escolar y proceso de aprendizaje desde una perspectiva de adentro hacia afuera.

Referencias

- Abril, D. (2021) El uso de los relatos autobiográficos en la formación inicial del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. <https://doi.org/18.30827/profesorado.v25.3.21460>.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Bolívar, R. (2013). *Comunidades Profesionales de Aprendizaje Instrumentos de diagnóstico y evaluación*. Universidad de Granada.
- Cortez, A. Choudry, S. Esteban-Guitart, M. Ferholt, B. Guarras, I. Jornet, A. Lemos, M. Mahmood, M. Nardi, B. Rajala, A. Stetsenko, A. Williams, J. (2021). *Special Issue: “advancing funds of identity theory”*. *Mind, Culture and Activity*.

- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca nueva.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo. Nueva Tierra.
- Gee, J. Esteban-Guitart, M. (2019). *Designing for deep learning in the context of digital and social media*. Comunicar. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-01>.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hattie, A. (2009). *Aprendizaje Visible*. Routledge.
- Joves, P. Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2015). *The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice*. Teaching and Teacher.
- Landín, M. Sánchez, S. (2018). *El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa*. Universidad Veracruzana.
- Mineduc (2019). *Comunidades de aprendizaje profesional*. Serie trabajo colaborativo para el desarrollo profesional.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje*. Grano de Sal.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. Journal of Educational Change.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth, and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Disponible: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>.
- Suárez, D. (2014) Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000300006&script=sci_arttext
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Capítulo 6

Infância e tecnologias digitais: uma pesquisa bibliográfica sobre o uso de tdic na educação infantil

Infancia y tecnologías digitales: una investigación bibliográfica sobre el uso de tdic en la educación infantil

Manuela Azevêdo Queiroz¹

<https://orcid.org/0000-0002-5640-9986>

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

manuelaak@yahoo.com.br

Resumo

Trata-se de uma Pesquisa Bibliográfica, realizada em 2023, com o intuito de identificar trabalhos que investigam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e os usos de seus recursos na Educação Infantil (EI). As buscas foram centradas em artigos científicos na base de dados Portal de Periódicos CAPES. Os resultados apontam que o uso de TDIC na EI é possível e proporciona ensino mais dinâmico e atrativo, despertando nas crianças curiosidade e motivação. No entanto, as pesquisas também criticam o uso desassistido, a falta de limite no tempo de utilização e alertam para os problemas de saúde ocasionados pelo uso excessivo e indiscriminado de TDIC por crianças pequenas.

¹ Doutoranda e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), na Linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; bolsista CAPES. Graduada em Comunicação com ênfase em Jornalismo, pela PUC-Campinas, Campinas-SP. Brasil.

Resumen

Se trata de una investigación bibliográfica, realizada en 2023, con el fin de identificar trabajos que investigan las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) y los usos de sus recursos en la educación infantil. Las búsquedas se centraron en artículos científicos en la base de datos Portal de Periódicos CAPES. Los resultados apuntan que el uso de TDIC en EI es posible y proporciona enseñanza más dinámica y atractiva, despertando en los niños curiosidad y motivación. Sin embargo, las investigaciones también critican el uso desasistido, la falta de límite en el tiempo de uso y advierten de los problemas de salud ocasionados por el uso excesivo e indiscriminado de TDIC por niños pequeños.

Estudos sobre TDIC: percorrendo o caminho trilhado por outros pesquisadores

O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) por crianças de 4 a 7 anos de idade, constitui-se em tema importante para pesquisas científicas que buscam compreender e atender as necessidades e realidades educacionais vivenciadas por educadores da Educação Infantil (EI) - segmento carente de investigações quando a temática envolve TDIC.

Constatação verificada em uma pesquisa bibliográfica, que teve como objetivo identificar trabalhos que investigam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e os usos de seus recursos na Educação Infantil. Realizada em abril de 2023, as buscas centraram-se na base de dados Portal de Periódicos CAPES com os seguintes descritores: Educação Infantil and Tecnologia. Dos 212 artigos encontrados, selecionou-se 15 trabalhos por meio da leitura dos títulos e resumos. Foram excluídas publicações da área da saúde, as que abordam segmentos educacionais que não a EI e trabalhos publicados antes de 2017, uma vez que se pretendia obter referências mais recentes a respeito das TDIC. Durante as buscas os seguintes filtros para exclusão foram utilizados: *nursing* e *higher education*.

Dos 15 artigos que foram selecionados, identificaram-se quatro duplicações diminuindo o número de trabalhos para 11. Estes foram lidos na íntegra, em seguida, analisados e sistematizados nos eixos: a) Abordagens Temáticas, b) Tecnologias utilizadas no Contexto das Pesquisas, c) Metodologias Aplicadas nas Investigações e d) Realce dos Benefícios e/ou Análises Críticas de como as TDIC estão sendo utilizadas. Em Abordagens Temáticas, detectou-se que do total de 11 artigos, quatro trabalhos versaram sobre a estrutura e reorganização de práticas pedagógicas no período pandêmico; também quatro destacaram a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras envolvendo tecnologias digitais; dois discutiram sobre os modos e usos de TDIC e possíveis efeitos no desenvolvimento infantil e um expôs o cenário das TDIC no processo de ensino e de aprendizagem.

Para melhor compreender o campo de estudo, apresenta-se, a seguir, uma discussão abrangendo oito das 11 publicações selecionadas, por estes trabalhos se encontrarem nos dois grupos de temáticas mais abordadas pelos investigadores: estrutura e reorganização de práticas pedagógicas no período pandêmico e aplicação de práticas pedagógicas inovadoras envolvendo tecnologias digitais. Nas produções referentes à estrutura e reorganização de práticas pedagógicas no período pandêmico, identificou-se artigos que discutem os desafios, as experiências e apresentam reflexões sobre o período crítico da Pandemia da COVID 19². Silva e Carvalho (2021), por exemplo, desenvolveram uma investigação, intitulada “Desafios da educação infantil em tempos de pandemia: a tecnologia em questão”, em que teceram uma reflexão a respeito do acesso de tecnologias digitais no período crítico da pandemia por crianças da EI. De acordo com as autoras, as ferramentas tecnológicas na EI não só serviram de suporte para a aprendizagem das crianças, como também possibilitou a comunicação entre as instituições de ensino e as famílias.

Silva e Carvalho (2021) também discutem sobre o papel da família em relação ao uso de tecnologias digitais por crianças pequenas. As estudiosas enfatizam que sem o acompanhamento da família, as crianças podem perder o foco nos estudos devido às inúmeras atrações que os recursos digitais são capazes de oferecer. Em razão disso, para Silva e Carvalho (2021), o professor tem entre suas atribuições o compromisso de ser um orientar a criança quanto ao uso, proporcionando, dessa maneira, um ensino dinâmico e ativo. Anjos e Francisco (2021) debatem questões muito próximas as de Silva e Carvalho (2021). Ao desenvolverem um estudo documental que buscou entender as relações de bebês, crianças bem pequenas³ e pequenas com as TDIC, abarcando os valores e singularidades da EI, os pesquisadores problematizam a recomendação para a utilização de TDIC neste segmento, em meio ao contexto pandêmico, abordando o uso de tecnologias digitais como suporte para a manutenção de vínculos entre escola e famílias.

Anjos e Francisco (2021) explicam que durante o período crítico da pandemia, as escolas precisaram reorganizar suas ações para reaproximar as famílias e os alunos do contexto escolar, ainda que naquele momento a única via fosse virtual. Todavia, essa resolução momentânea, dilatou o debate entre os educadores favoráveis, defensores do uso de TDIC na EI, e os educadores que se posicionam de maneira contrária à utilização de TDIC naquele segmento. Acirrando ainda mais o

2 A COVID 19 é uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus. Identificada pela primeira vez em [Wuhan](#), na província de [Hubei, República Popular da China](#), em 01 de dezembro de 2019, o vírus se espalhou rapidamente por todos os continentes, levando a óbito milhares de pessoas. Em razão disso, medidas de afastamento se fizeram necessárias para conter o avanço do coronavírus, entre estas medidas se encontram a suspensão das aulas presenciais nas escolas, que, em casos possíveis, foram substituídas por aulas remotas.

3 A etapa da Educação Infantil, estudada pelos autores, é constituída por três grupos etários: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

debate, somaram-se a essas contraposições, a impossibilidade de se realizar aulas presenciais devido ao cenário de isolamento.

Ao se posicionarem, Anjos e Francisco (2021, p. 129) defendem que as crianças são ativas no processo de apropriação de TDIC e argumentam que ouvi-las no sentido de averifugar suas elaborações é muito importante, especialmente porque mediante essa escuta consegue-se validar a participação ativa da criança no mundo. Além disso, os autores salientam que é preciso considerar as crianças como parceiras da pesquisa, de modo que elas sejam o centro do estudo e não as tecnologias digitais.

Anjos e Francisco (2021), assim como Silva e Carvalho (2021), também alertam para a importância da mediação parental no tocante ao uso TDIC por crianças pequenas e assinalam que o manuseio de dispositivos digitais com acompanhamento não interfere negativamente o desenvolvimento da criança. No entanto, advertem que as atividades realizadas com as TDIC não podem e nem devem substituir as atividades e experiências presenciais da EI.

Silveira (2021), por outro lado, em seu relato de experiência intitulado “O Teletrabalho coletivo durante a Pandemia da Covid-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis”, alerta que o discurso proferido e que se popularizava no período crítico da pandemia, preponderantemente nas redes sociais, era o de reinventar a educação e, assim, de modo abrupto, ter seus métodos revistos de maneira que as TDIC fossem integradas nas práticas pedagógicas, apoiando-se na justificativa de que as aulas deveriam continuar.

Para o autor, uma nova dinâmica de trabalho envolvendo a apropriação de TDIC por decentes pode ocasionar sérios problemas, visto que parte desses profissionais não teve acesso a uma formação (inicial e/ou continuada) adequada para integração e uso de recursos digitais em práticas pedagógicas. Silveira (2021) ainda enfatiza que parece haver um equívoco ao considerar que uma apropriação tecnológica para usos cotidianos significaria “um reflexo imediato” sobre os modos de atuação pedagógica, especialmente na EI.

Igualmente preocupados com os desafios enfrentados pelos professores durante o período crítico da pandemia, Céspedes, Zamora e Zan (2022) desenvolveram um estudo – intitulado “Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre” – com o propósito de entender como um grupo de docentes do Chile, que atuavam na EI, enfrentou suas demandas profissionais no período da pandemia. Os autores explicam que as singularidades da EI complexificam o processo de ensino e de aprendizagem nessa etapa educativa, tendo em vista que a relação do professor com as crianças pequenas requisita ações presenciais, as quais germinam na criança o sentimento de confiança e promovem a estabilidade emocional.

Essa conjuntura, de acordo com os pesquisadores, provocou desgastes nos professores, os quais precisaram criar estratégias para tornar possível seu trabalho. Céspedes, Zamora e Zan (2022) ainda evidenciam que embora investigações a respeito das experiências de professores em educação à distância sejam desenvolvidas no Chile, abordando questões emocionais, apoio das instituições, entre outras problemáticas, no geral, no país há poucos estudos no nível da educação infantil. A este respeito, condições equivalentes são verificadas no Brasil.

A seguir, serão abordados quatro artigos que se enquadram na temática aplicação de práticas pedagógicas inovadoras envolvendo tecnologias digitais. Verificou-se que esses artigos priorizaram a aplicação de inovações tecnológicas nos contextos educacionais, para melhor compreender como as tecnologias podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas de EI. Lobo e Barwaldt (2021), por exemplo, realizaram um estudo intitulado “Práticas Pedagógicas Inovadoras e Tecnologias Digitais Imersivas na Educação Infantil”, que averiguou publicações científicas disponíveis no Google Acadêmico que discutissem sobre tecnologias imersivas e EI.

As autoras abordam em seu estudo que as TDIC requerem um “saber-fazer” muito mais complexo e amplo do que a própria ferramenta tecnológica e que o desafio da educação consiste em buscar meios intensificar esse “saber-fazer” dos docentes em relação à implementação e utilização de recursos digitais em todas as etapas de ensino, desde a EI aos níveis mais altos de escolarização. De acordo com Lobo e Barwaldt (2021), dentre as dificuldades enfrentadas pela EI para a aplicação das TDIC em suas práticas pedagógicas estão à carência de formação docente, o número baixo no desenvolvimento de aptidões e a resistência quanto ao uso de TDIC no contexto escolar, de modo que sua utilização se restringe aos trabalhos desenvolvidos em níveis de ensino mais avançados. Possivelmente, por essa razão, o resultado da investigação mostrou um número baixo de publicações no Google Acadêmico que demonstrassem a aplicação de práticas inovadoras e o uso de tecnologias imersivas na EI.

Em contrapartida, Colferai, Costa e Webber (2019) exibem uma iniciativa que demonstra a possibilidade da aplicação de TDIC em práticas pedagógicas empregadas na EI. Intitulada “Interação Criança-Robô: análise e avaliação de indicadores de aceitação de Robôs e experiências de interação”, a pesquisa dessas autoras teve como objetivo detectar, analisar e associar fatores e indicadores usados para o entendimento da interação ocorrida entre crianças e robôs no contexto escolar.

Para a investigação, as pesquisadoras planejaram e executaram uma atividade pedagógica com um robô humanoide envolvendo experiências cognitivas e sensoriais. Participaram desta atividade crianças de 4 e 5 anos de uma turma de EI, seus professores e a professora de robótica da escola, visto que a instituição educacional já possuía em seu currículo robótica educacional. As investigadoras

concluíram que a aplicação de uma atividade em sala de aula contemplando a robótica, estimulou a curiosidade das crianças, especialmente nas com 5 anos, as quais observaram e perguntaram mais sobre o funcionamento do robô, revelando, dessa maneira, seus interesses pela robótica.

Outro artigo que se enquadra nesta temática, é o de Nunes et al. (2021), intitulado “Narrativas digitais e ciberliteratura infantil: uma experiência-formativa com crianças na segunda infância”, que objetivou uma reflexão sobre o uso e a contribuição de narrativas literárias digitais para a formação de leitores ainda na infância. Esse estudo buscou analisar as experiências vivenciadas por crianças de 5 e 6 anos de uma escola de EI, durante o desenvolvimento das atividades realizadas na investigação. Os pesquisadores observaram e analisaram as falas dos participantes, suas expressões e interlocuções correlacionadas ao uso de recursos digitais com possibilidades de acesso à literatura.

Os pesquisadores planejaram e executaram uma oficina, com a finalidade de proporcionar às crianças uma imersão nas narrativas literárias digitais por intermédio de ferramentas tecnológicas móveis. Segundo os autores, os sentimentos expressos pelas crianças durante as atividades foram: olhos atentos, surpresa, bocas entreabertas, sorrisos, entre outros. Nunes et al. (2021) também afirmam que as crianças se envolveram e participaram dos enredos narracológicos, de modo que exprimiram – em âmbito familiar e social – suas narrativas digitais preferidas. Como resultado, a investigação aponta que as atividades envolvendo narrativas literárias digitais potencializam e desenvolvem competências e habilidades cognitivas, auxiliando no processo de formação de crianças pequenas.

A pesquisa de Carvalho et al. (2018), intitulada “Uso de Recursos Podcast e Webquest no Estudo do Tema Avaliação na Educação Infantil”, finaliza essa discussão. Diferentemente dos estudos de Colferai, Costa e Webber (2019) e Nunes et al. (2021), esta é uma investigação que envolveu alunos de um curso de modalidade médio integrado para a formação de docentes da EI e EF (anos iniciais). Esse estudo teve como objetivo tecer uma discussão acerca dos resultados da apresentação do conteúdo Avaliação na Educação Infantil, por meio dos recursos webquest e podcast.

Segundo os pesquisadores, as atividades desenvolvidas envolvendo tais recursos, entusiasmaram os alunos e despertaram nos mesmos motivação e curiosidade, ainda que tenha-se observado, na maioria dos participantes, receio na utilização das ferramentas. Carvalho et al. (2018), concluíram o estudo afirmando que tais experiências contribuirão na formação desses futuros docentes, tendo em vista que o contato com aqueles recursos digitais ainda na formação inicial permitirá que se sintam mais seguros e confiantes para seu uso quando estiverem atuando como professores na sala de aula.

Tecnologias utilizadas e metodologias aplicadas no contexto das pesquisas

Em relação às Tecnologias utilizadas no Contexto das Pesquisas, segundo eixo analítico, constatou-se que 33% dos artigos selecionados destacam igualmente o computador, o *tablet* e o *smartphone*; 17% evidenciaram o *tablet* e o *smartphone*; 17% focalizam somente o *smartphone* e 8% o robô. Ainda detectou-se que 25% dos trabalhos (dois do Brasil e um da Espanha) mencionaram a televisão como sendo a tecnologia digital mais utilizada pelas crianças. A televisão dificilmente é citada em investigações sobre TDIC, possivelmente por ser considerada uma tecnologia digital antiga/arcaica em meio a tantos instrumentos tecnológicos inovadores.

No tocante à Metodologia Aplicada nas Investigações, 38% das investigações que se classificam como pesquisa empírica aplicou a entrevista como procedimento, 25% dos trabalhos selecionados utilizou o questionário, 13% aplicaram atividades com recursos tecnológicos, 12% usou a observação e também 12% a roda de conversa. Observou-se que das cinco investigações que envolveram crianças no estudo, quatro valorizaram suas narrativas.

Realce dos Benefícios e/ou Análises Críticas de como as TDIC estão sendo utilizadas

No que tange o realce dos Benefícios e/ou Análises Críticas de como as TDIC estão sendo utilizadas, averiguou-se que todos os trabalhos analisados abordaram as TDIC como sendo benéficas no ensino e na aprendizagem na EI; entretanto, também todos realizaram análises críticas alertando para os riscos da utilização desassistida de TDIC por crianças pequenas, no contexto familiar e/ou escolar.

Reflexões

Os resultados desta Pesquisa Bibliográfica apontam uma diversidade nas temáticas abordadas nas pesquisas, estando, as investigações desenvolvidas no período crítico da pandemia e as investigações envolvendo a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras incluindo TDIC entre os temas mais discutidos. Quanto às tecnologias utilizadas no contexto das pesquisas, identificou-se que as tecnologias digitais mais mencionadas pelos investigadores foram: computador, *tablet*, *smartphone* e televisão. No tocante às metodologias aplicadas nas investigações, à entrevista e o questionários foram utilizados com maior frequência. Verificou-se ainda que das cinco investigações que envolveram crianças no estudo, quatro valorizaram suas narrativas, dando visibilidade ao que dizem às crianças sobre TDIC e legitimando suas falas enquanto participantes ativos no processo de investigação. Com relação ao realce dos benefícios e/ou análises críticas de como as TDIC estão sendo utilizadas, averiguou-se entre os benefícios ensino mais dinâmico e atrativo,

despertando nas crianças curiosidade e motivação; manutenção de vínculo e interação entre escola, família e criança; e reconhecimento do valor educacional dos recursos tecnológicos quando manuseados adequadamente. Já entre as análises críticas, encontram-se falta de limite no tempo de uso dos dispositivos, utilização de TDIC sem acompanhamento dos pais/responsáveis, carência na instrução e na restrição de conteúdo inapropriado para a idade, além de problemas de saúde ocasionados pelo uso excessivo de TDIC por crianças pequenas.

Referências

- Anjos, C. I. dos; francisco, D. J. (2021). Educação Infantil e Tecnologias Digitais: Reflexões em tempos de Pandemia. *Zero-a-Seis*, 23(Especial), 125-146.
- Carvalho, F. B. da C. M. de; LIMA, C. P. de; DUTRA, A.; ROSA, V. F. da; OLIVEIRA, J. de. (2018). Uso de Recursos Podcast e Webquest no Estudo do Tema Avaliação na Educação Infantil. *Texto livre: Linguagem e Tecnologia*, 11(2), 192-205.
- CÉSPEDES, I. F.; Zamora, P. G.; Zan, A. M. (2022). Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre. *Ciencias Psicológicas*, 16(2), e-2692.
- Colferai, F.; Costa, R. D. A. da; Webber, C. G. (2019). Interação Criança-Robô: análise e avaliação de indicadores de aceitação de Robôs e experiências de interação. *#Tear: Revista de Educação Ciências e Tecnologia*, v.8(2).
- Lobo, D. A.; B. (2021). Regina. Práticas Pedagógicas Inovadoras e Tecnologias Digitais Imersivas na Educação Infantil. *Periferia*, 13(3), 230-256.
- Nunes, A. K. F.; Santos, V. S.; Santos, J. F.; SILVA, C. G. S. (2021). Narrativas digitais e ciberliteratura infantil: uma experiência-formativa com crianças na segunda infância. *Educação*, 44(1), 1-13.
- Silva, M. B. Da; Carvalho, J. N. M. (2021). Desafios da Educação Infantil em Tempos de Pandemia: A Tecnologia em Questão. *Periferia*, 13(3), 257-278.
- Silveira, J. (2021). O teletrabalho coletivo durante a pandemia da Covid-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis. *Zero-a-Seis*, 23(Especial), 316-332.

Capítulo 7

TIC implementadas en la enseñanza - aprendizaje durante el covid-19

TIC no ensino e aprendizagem das durante a covid-19

*Elsy Lizet Pineda Zelaya*¹

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
San Pedro Sula, Cortés, Honduras

<https://orcid.org/0009-0008-8512-207X>

E-mail: epineda@upnfm.edu.hn

Resumen

La crisis sanitaria provocada por la pandemia del Covid-19 generó cambios drásticos a nivel mundial, reflejándose en la sociedad, dentro de ella, el confinamiento que llevó al cierre de la comunidad educativa para salvaguardar la salud humana. Por tanto, el proceso de enseñanza - aprendizaje se vio obligado a reemplazar la modalidad presencial a modalidad virtual, evitando la suspensión de clases para implementar y fortalecer los espacios de enseñanza-aprendizaje. También prevaleció el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) las cuales fueron incorporadas en la planificación como recurso didáctico, considerando el uso de los medios manipulativos para facilitar el aprendizaje y desarrollo de

¹ Máster en Formación de Formadores de docentes para Educación Básica en el Grado de Maestría (2022), labora como docente desde el 2018 en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Profesora de Educación Media en Ciencias Naturales con Orientación en Biología y Química en el grado de Licenciatura (2009), ejerce la labor docente desde el 2007 en el Sistema Público de Educación Media de Honduras.

habilidades digitales, estudiantes autónomos, innovadores y creativos. Asimismo, el uso de las TIC permitió experimentar dificultades por parte de los docentes, estudiantes y padres de familia, siendo las más comunes la conexión a internet, el colapso, uso y manejo de las plataformas virtuales.

Palabras clave:

Recursos TIC; planificación didáctica; dificultades y oportunidades de las TIC.

Resumo

A crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19 gerou mudanças drásticas a nível mundial, refletindo na sociedade, dentro dela, o confinamento que levou ao encerramento da comunidade educativa para salvaguarda da saúde humana. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem foi obrigado a substituir a modalidade presencial por uma modalidade virtual, evitando a suspensão das aulas para implementar e fortalecer os espaços de ensino-aprendizagem. Prevaleceu também o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), que foram incorporadas ao planejamento como recurso didático, considerando a utilização de meios manipulativos para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências digitais, de alunos autônomos, inovadores e criativos. Da mesma forma, a utilização das TIC permitiu que professores, alunos e pais experimentassem dificuldades, sendo as mais comuns a ligação à Internet, o colapso, a utilização e a gestão de plataformas virtuais.

Palavras Chave:

Recursos TIC; Planejamento Didático; Dificuldades e Oportunidades das TIC.

Recursos de las tecnologías de información y comunicación (TIC)

Hablar de tecnologías de la información y comunicación TIC desde una educación emergente producto del COVID -19, es saber incorporar los recursos digitales con la finalidad de divulgar información inmediata a través de diferentes herramientas que facilitan la divulgación y comprensión del tema que se aborda o lo que se desea transmitir. Esos recursos, según Hidalgo y Jiménez (2013), “abarcan: técnicas, instrumentos, materiales, los cuales van desde una pizarra, videos, el uso de internet y en la actualidad recursos como: textos escritos, el uso de hardware y software educativos, audiovisuales, impresos, manipulativos e informativos” (p.7).

al docente y estudiante vivir nuevas experiencias, obtener habilidades digitales a través de herramientas dinamizadoras, creativas e innovadoras que facilitan el desarrollo de las actividades pedagógicas y mejoran el ambiente escolar durante el encuentro virtual ya sea sincrónico o asincrónico. De acuerdo con el uso de esos recursos virtuales Gómez (2020) los categoriza como “plataformas de educación virtual, aplicaciones de videoconferencias y de mensajería instantánea, correo electrónico, señales de televisión y radioemisoras” (p.157).

Entre las plataformas más utilizadas están: Zoom, Moodle, Google Meet mismas que permitieron mantener una comunicación inmediata. Respecto a la mensajería instantánea sobresale el uso de WhatsApp.

Otro de los recursos que dejaron huellas fue la teleeducación y la divulgación de podcast a través de la radio, información que fue recibida en zonas que aún en el siglo XXI siglo viviendo el impacto que genera la brecha digital. Carmona y Cortés (2018) afirman que es crucial integrar las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los hogares, puesto que al ser incluidas como herramientas adecuadas se promueve la equidad y la justicia social, contribuyendo así a disminuir la brecha digital. La incorporación de las TIC permite crear nuevos espacios de aprendizaje a través de actividades lúdicas generando nuevas formas de aprender.

Planificación didáctica virtual

Durante la pandemia del COVID – 19, en algunos países la educación virtual llegó inesperadamente. En donde docentes de diferentes niveles educativos se vieron obligados a cambiar drásticamente la transmisión de conocimientos hacia sus estudiantes. Durante este desafío los profesores comenzaron a recibir capacitaciones para fortalecer las habilidades en el área de la informática, algunos desde como encender y utilizar los diferentes ordenadores o dispositivos hasta como utilizar softwares didácticos, crear o diseñar nuevos recursos digitales con las diferentes herramientas de la informática y el uso de plataformas virtuales.

Por tanto, durante la educación virtual es indispensable considerar como punto de partida la planificación didáctica virtual, en donde la incorporación de los momentos y estrategias de enseñanza – aprendizaje son desarrollados en dos momentos; ya sea a través de encuentros sincrónicos y asincrónicos en donde las herramientas utilizadas asincrónicamente facilitan espacios de comunicación con una reconfiguración del tiempo y la distancia, en cambio, las herramientas para interactuar sincrónicamente apoyan el proceso de aprendizaje, recursos y materiales didácticos digitales a través del fomento de debates y encuentros activos en ambientes de aprendizajes colaborativos.

Es por ello que, Álvarez Santizo (2021) considera que cada una de las herramientas y plataformas digitales facilitan el desarrollo y promoción de los contenidos, influyen en las experiencias de aprendizaje, propician ambientes de

aprendizaje idóneos, desarrollan habilidades y destrezas cognitivas a través de las diferentes estrategias, metodologías de enseñanza que son diseñadas por los docentes permitiendo fortalecer el proceso de evaluación.

Por tanto, las actividades y recursos a incorporar tienen que estar diseñadas de acuerdo con el objetivo que se busca alcanzar, evitando así la improvisación.

Es oportuno tener presente que los programas informáticos educativos son medios para fortalecer la comprensión de los temas, se pueden visualizar como un pilar de la educación, pues con ello se logra mantener una comunicación diferente (bidireccional) con los miembros de una comunidad, en este sentido, poder viajar a grandes distancias con otros profesionales que pueden fortalecer el trabajo que se está realizando desde los diferentes espacios formativos, incluso podemos viajar al interior del cuerpo humano o disfrutar del universos desde otra dimensión al incorporar recursos como la realidad aumentada y la realidad virtual que también juegan un papel significativo en el mundo de la comunicación y transmisión de conocimientos.

Durante la incorporación de la educación virtual es necesario considerar el tipo de conectividad con el que cuentan los docentes y estudiantes; unido a ello, que tipo de recursos y dispositivos disponen para participar en cada uno de los momentos didácticos digitales; de esta manera el docente tiene una visión clara respecto a que estudiantes cuentan con los requisitos que requiere esta educación emergente y lograr así obtener resultados positivos.

Enfatizando en esos aspectos generales como ser el acceso a internet y contar con el equipo necesario Marzabal (2020) hace énfasis en la importancia de la exploración (indagación de conectividad) como primer momento, es decir, si el estudiante cuenta con acceso a internet y las herramientas, equipo u ordenadores que le permitan la conexión a la plataforma o el ingreso a las diferentes actividades ya sean a través de video llamadas o actividades que requieran de un enlace URL para realizar las actividades compartidas. En segundo momento la introducción de nuevos puntos de vista, estructuración y aplicación como el último momento, buscando así, llegar a cada uno de los estudiantes con actividades que se diseñan de acuerdo con el tipo de conectividad ya sea alta o baja conectividad que el estudiante tenga en casa.

Por tal razón, Alejo y Aparicio (2021) consideran que la planificación “exige la organización minuciosa para administrar a tiempo el aula virtual, seleccionar los recursos y medios tecnológicos que se adapten a las necesidades del aprendiz, desde un enfoque constructivista en una experiencia contextualizada, interactiva y de responsabilidades compartidas (p.1).

La planificación es ese soporte que el docente requiere para el buen desarrollo de los temas ya sea en un ambiente presencial o virtual, este le permite no solo diseñar la clase también le permite evaluar el rendimiento académico de cada uno

de los estudiantes logrando así un registro cuantitativo y cualitativo de cada uno de los aspectos a mejorar, asimismo resaltar las fortalezas que cada uno de ellos va demostrando, en este sentido, sería el domino que cada estudiante demuestra con el uso de las tecnologías de información y comunicación dentro el salón de clase. Durante la pandemia muchos estudiantes adquirieron conocimientos respecto a cómo buscar y almacenar información, como diseñar infografías, presentaciones en PowerPoint, Canva en otros medios digitales las cuales presentaría durante su encuentro sincrónico.

Oportunidades y dificultades de las TIC

Durante la educación virtual, los docentes incorporaron diversas herramientas y programas que facilitaron continuar la labor docente evitando con ello el colapso del sistema educativo. Las actividades académicas se desarrollaron con algunas de las herramientas más usadas por la población, por ejemplo, el WhatsApp, utilizado no solo como medio de comunicación diaria, este también se adaptó a las diferentes actividades académicas. El uso de diferentes sitios web fueron elementos de apoyo para la continuidad de la educación remota emergente, entre ellos: YouTube, espacio en el que se divulgan video tutoriales ya sea para introducir o reforzar temas de interés, podcasts educativos, el uso de simuladores, kahoot, como herramientas lúdicas.

Fue evidente que la implementación de las diferentes herramientas tecnológicas en el contexto educativo permitió reducir la desigualdad educativa, los docentes diseñaron materiales digitales para llegar a los estudiantes y no perder la oportunidad de llevar el conocimiento a cada uno de ellos. En esta línea, López y Morocho (2020) enlistan algunos materiales didácticos que se utilizaron durante la pandemia, pero continúan presentes en la educación virtual, por ejemplo: “plataformas virtuales, videos, e-books, wikis, foros, blogs, videoconferencias, podcast, redes sociales, webs, aplicaciones específicas” (p.103). Cada recurso diseñado por los docentes se compartió a través de los diferentes medios de comunicación con el propósito de entregarle la información que permitió a los estudiantes mantenerse activos con la adquisición de nuevos conocimientos.

De acuerdo con la literatura revisada; las oportunidades experimentadas por los docentes y alumnos (Villegas et al., 2017; Comboza et al., 2021; Verdugo et al., 2020) enfatizan que la incorporación de las TIC facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje mismas que proporcionaron la adaptación a las aulas virtuales centradas siempre en el bienestar de los estudiantes y el desarrollo de los contenidos educativos. Por tanto, la utilización de las TIC crea estudiantes capaces de mostrar interés, motivación, interacción, actividad intelectual, iniciativa, comunicación bidireccional, aprendizaje cooperativo, interdisciplinariedad, alfabetización digital, desarrollo de habilidades informáticas, mayor contacto virtual con los estudiantes y actualización docente.

Las TIC abren puertas a nuevas experiencias y oportunidades en las que cada individuo demuestra las habilidades computacionales adquiridas ya sea en el ámbito educativo o habilidades para enfrentarse a la sociedad que hoy por hoy presenta una variedad de recursos, herramientas, programas y medios tecnológicos necesarios en el desarrollo de actividades que el ser humano realiza en el día a día.

Sin embargo, con el uso de las TIC, se evidenciaron dificultades experimentadas por docentes, padres de familia y estudiantes durante la educación remota. Se reflejó la llamada brecha digital, causando mayor impacto en países subdesarrollados en donde la crisis económica, social y cultural es evidente. Por tanto, el uso de las tecnologías no fue posible para toda la población educativa, pero aun así los docentes buscaron estrategias para atender a los estudiantes, implementaron las cartillas mismas que eran entregadas como material impreso para ser entregadas a los estudiantes que no tenían ningún medio de comunicación con los docentes.

De acuerdo con algunos autores, por ejemplo, en Venezuela se evidenció que las dificultades en el acceso al mundo digital estaban muy acompañadas del factor económico, Muñoz (2020) manifiesta que la mayoría de sus estudiantes no pudieron acceder a Internet debido a “problemas técnicos y monetarios” (p.394). Es evidente que el aspecto económico limita a las personas a gozar de algunos privilegios, en este punto, los estudiantes de zonas rurales también se vieron afectados ya que no solo es el aspecto económico, aunado a ello está el acceso al lugar donde residen y deja en evidencia la desigualdad educativa.

Las dificultades son muchas, pero como lo manifestó Percy (2021) en su estudio realizado en la zona rural de Cholteca, zona sur de Honduras, basando el aporte en las vivencias compartidas por los docentes, las distintas acciones desarrolladas y las herramientas utilizadas facilitaron la comunicación entre los docentes, alumnos y padres de familia. Acciones que compensaron la desigualdad social de la niñez escolarizada sin acceso a la enseñanza en línea, a su vez, esta crisis sociosanitaria desencadenó eventos críticos que originaron sentimientos de desilusión y tristeza por parte del profesorado, mismas que afrontaron con resiliencia, adaptaron su trabajo al nuevo escenario abriendo diversas rutas a través de la creatividad e innovación.

Ese rol de guía, facilitador, orientador, no quedó oculto durante la pandemia, pues el docente demostró una vez más el compromiso arduo que realiza a diario con cada uno de los estudiantes iniciando desde como ingresar a la plataforma luego como navegar dentro de ella para evitar dificultades en el desarrollo de las actividades programadas.

Por otra parte, Collazos y Quijano (2021) manifiestan que, “la falta de conectividad, recursos tecnológicos y capacitación docentes son limitantes que impiden emplear estrategias didácticas e innovadoras que conduzcan a mejorar la enseñanza” (p.102). Para hacer uso de las TIC no basta solo con disponer de los

dispositivos tecnológicos y acceso a internet, pues se requiere de la preparación del docente, pues estamos en el siglo XXI donde los avances en las TIC son a pasos agigantados, el docente es responsable de adquirir las competencias que traen consigo las nuevas tecnologías mismas que están acompañadas por nativos digitales.

El docente no puede quedarse atrás, pues no es necesario estar en crisis sanitaria para incorporar las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, muchos docentes durante la pandemia se quedaron en una zona de confort sin darse la oportunidad de experimentar un mundo diferente donde las TIC facilitan la innovación con una variedad de actividades lúdicas significativas para el momento de aprendizaje de cada estudiante a través de cada una de las herramientas y programas digitales.

Reflexiones

Las tecnologías de la información y comunicación TIC en tiempo de la pandemia producida por el COVID- 19, generaron cambios drásticos en el proceso educativo, en el cual docentes, estudiantes y padres de familia se adaptaron a esa nueva modalidad de educación conocida como educación virtual o educación remota emergente, teniendo en cuenta que no es que se ignoraban la existencia de las TIC, lo que generó el impacto fue como implementarlas y lograr que cada estudiante tuviera la oportunidad de continuar con las clases en línea.

Es ahí donde se lograron conocer una variedad de recursos fabulosos que las TIC presentan, facilitando con ello el proceso educativo a través de herramientas, programas o software educativos que lograron la continuidad de la educación, contando con diferentes recursos de conectividad como ser: plataformas virtuales que le permitieron ver a los estudiantes a través de las pantallas de cada uno de los ordenadores, compartidos a través de enlaces considerando a su vez el tipo de conectividad con el que contaba cada uno de los estudiantes.

De los recursos más utilizados por los docentes durante este proceso virtual sobresalen los medios manipulativos, entre ellos los recursos de texto, recursos que requieren el uso de internet como los sitios o páginas web, pizarra interactivas, videos, es considerar todos los recursos que sean palpables; recursos con los que el estudiante puede interactuar, como medios visuales: televisión, presentaciones en PowerPoint, infografías, videos, simuladores Phet, hojas de trabajo en línea, cuestionarios de Google, guías interactivas, trifolios, actividades lúdicas, quizziz, kahoot, cada una de ellas con enfoque educativo, mismas que el docente tiene que utilizar previo a ser difundidos y compartidos con los estudiantes.

Es válido enfatizar la importancia de la planificación didáctica para el desarrollo de clases virtuales pues este medio también requiere de los momentos didácticos considerando los tiempos sincrónicos y asincrónicos más las realidades de cada uno

de los estudiantes para ser consideradas al momento de diseñar las actividades y reducir la desigualdad educativa.

La planificación permitió conocer a través de los desafíos de la pandemia que la población educativa logrará superar algunas de las dificultades que la educación remota trajo consigo. Sin embargo, no todos superaron esa crisis pues la temida y marcada desigualdad educativa siempre se vio marcada cuando no se logró el acceso a internet, ni el acceso a las diferentes plataformas o medios digitales, así mismo el colapso de las plataformas o los problemas del fluido eléctrico sumado a ello los problemas económicos.

Finalmente, se hace énfasis en las oportunidades obtenidas durante la pandemia, los docentes implementaron las diferentes herramientas y recursos que proporcionan las TIC, con ellas los estudiantes lograron cambios significativos a nivel cognitivo y a nivel digital, en donde demostraron ser estudiantes autónomos, desarrollaron la capacidad para innovar, diseñar, interactuar, presentar, escuchar a otras personas a través del ordenador, fortalecer valores como la puntualidad y responsabilidad para la entrega de tareas y el ingreso a las reuniones virtuales.

Es una experiencia que generó cambios a nivel de los docentes, estudiantes y padres de familia. Dejando claro que las TIC llegaron hace varias décadas y solo se necesita estar dispuestos a generar el cambio dentro de los salones de clase y ser capaces de seguir implementando las TIC como estrategias de enseñanza - aprendizaje.

Referencias

- Alejo, B. P., y Aparicio, A. F. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 59– 76. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341>
- Álvarez Santizo, M. E. (2021). Recursos y materiales didácticos digitales. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-autonoma-de-santo-domingo/operaciones-basicas-de-programas-de-oficina/diplomado-actualizacion-docente-marzo-2021/68099268>
- Carmona, C. B., y Cortés, S. (2018). Una mirada histórica del impacto de las TIC en la sociedad del conocimiento en el contexto nacional actual. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, (41), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529>
- Comboza, R. Y., Rodríguez A. M. y Comboza, C. Y. (2021). El uso de las TIC en el proceso de enseñanza - aprendizaje. *Atlante*, 1-11. <https://tinyurl.com/227jay2h>

- Collazos, M. G. y Quijano V. M. (2021). Estrategia pedagógica mediante la herramienta digital quizizz para el desarrollo de las competencias digitales de los Estudiantes De Grado Tercero De Primaria. [Tesis para obtener el grado de Magister, Universidad Santader]. Repositorio digital Udes. <https://tinyurl.com/257qx767>
- Gómez, I. (2020). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*, 152-165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- Hidalgo León, J. C. y Jiménez Rueda, G. (2013). Recursos didácticos y su influencia en el aprendizaje de la asignatura de ciencias naturales en los estudiantes del cuarto, quinto, sexto y séptimo año educación básica de la escuela fiscal "Isabel La Católica" del Cantón El Triunfo Provincia del Guayas periodo lectivo 2013 - 2014. [Trabajo de licenciatura, Universidad Estatal de Milagro]. Repositorio Institucional de la Universidad Estatal de Milagro UNEMI. <https://tinyurl.com/y456nyzb>
- López, M. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *Digital Publisher CEIT5*, 5, (5-2), 98-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898226>
- Marzabal (2020). Educación científica en tiempos de COVID. Oportunidades y desafíos de enseñar ciencias durante la pandemia. <https://tinyurl.com/y5knyko7>
- Muñoz, J. (2020). Educación virtual en pandemia: Una perspectiva desde la Venezuela actual. *Educare*, 387-404. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377>.
- Percy, M. (2021). Experiencias docentes en contexto de ruralidad y crisis sanitaria en Honduras. *Revista Saberes Educativos*, (7), 26-42. <https://revistadematematicas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/64096/67611>
- Villegas M. V., Mortis L.S., García L.R., Parra H.E. (2017). Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria. *Apertura*, 9(1), 1-14. <https://tinyurl.com/2ary3ug3>

Capítulo 8

Las TIC en el contexto universitario: una aproximación desde la práctica docente

Las TIC no contexto universitário: uma abordagem a partir da prática docente

Nixon Antonio Chavez Toro¹

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras

E-mail: nchavez@upnfm.edu.hn

Número de Registro ORCID: 0009-0008-5511-7771

Resumen

Este ensayo versa sobre la incorporación de herramientas tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Centro Regional de San Pedro Sula, Honduras, utilizando el modelo de Incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación en la Práctica Docente (ITIC-PD). Basado en una investigación cuantitativa, el estudio se fundamenta en el ITIC-PD, respaldado por diversos modelos de incorporación de TIC a nivel global, así como en las dimensiones de la práctica docente descritas por Fierro, Fortoul y Rosas en “Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción”.

¹ Nixon Antonio Chavez Toro es un docente hondureño con experiencia en los niveles de educación básica, media y superior, con una trayectoria de siete años en la enseñanza. Especializado en el área artística y en investigación educativa, es además cantautor y guitarrista, con más de once años de experiencia en el ámbito musical. Ha trabajado en diversas instituciones educativas en Honduras, desempeñando roles como profesor e investigador en temas relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente. Actualmente, forma parte de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL), donde colabora con profesores e investigadores de la región.

Resumo

Este ensaio aborda a incorporação de ferramentas tecnológicas nas práticas docentes da Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Centro Regional de San Pedro Sula, Honduras, utilizando o modelo de Incorporação de Tecnologias da Informação e Comunicação na Prática Docente (ITIC-PD). Com base em uma pesquisa quantitativa, o estudo fundamenta-se no ITIC-PD, respaldado por diversos modelos de incorporação de TIC em nível global, assim como nas dimensões da prática docente descritas por Fierro, Fortoul e Rosas em “Transformando a prática docente: Uma proposta baseada na pesquisa-ação”.

Las TIC y su evolución en la cotidianidad

Desde hace varias décadas se logra reconocer a través de diversas investigaciones y publicaciones a nivel mundial, el crecimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el desarrollo cotidiano del ser humano, independientemente del rol que desempeñe. Es importante señalar la influencia significativa que pueden ofrecer estas herramientas, tal y como lo indican Coll y Monereo, (2008) haciendo alusión a que a nivel general las herramientas tienen efectos transformadores en el entorno, así mismo se puede orientar este planteamiento hacia las TIC.

El avance de la tecnología no se remite de manera aislada a las herramientas tecnológicas como tal, al respecto Adell (1997) expresa que el progreso tecnológico representa una intrincada narrativa que entrelaza la comunicación humana y la organización tecnológica asociada a la producción. La tecnología es inherente a la humanidad, creada para su mejora, comodidad y proyección en el tiempo, lo cual ha venido a repercutir de manera latente en nuestra época haciendo incluso marcadas diferencias entre generaciones.

Abonado a lo anterior se presenta en la historia la denominada tecnología simbólica, la cual hace referencia al lenguaje y la escritura, los cuales tienen injerencia directa en los contextos educativos, al respecto Belloch (2012) plantea cuatro fases en el desarrollo de la comunicación humana, en primer lugar se refiere al desarrollo del lenguaje oral, el cual marca su inicio con el surgimiento del lenguaje hablado en los homínidos y se extiende hasta cerca de medio millón de años. Esta fase representa una nueva dimensión en la interacción humana, estrechamente ligada al concepto del tiempo.

En segundo lugar, se plantea la difusión de la escritura, la cual tiene que ver con la incorporación de símbolos gráficos para registrar el lenguaje, esto se remonta hacia aproximadamente 3,500 años antes de nuestra era. Esta forma de escritura posibilitó la separación espacial y temporal entre quien emite el mensaje y quien lo recibe, así como la acumulación y conservación de conocimientos e información

para las generaciones futuras. Luego se reconoce como tercera fase la aparición de la imprenta, que, aunque no implicó un cambio en el código de comunicación respecto a la fase anterior, tuvo un impacto significativo en aspectos sociales, políticos, económicos, entre otros, generando la cultura moderna que conocemos hoy en día. La imprenta facilitó una verdadera revolución en la difusión del conocimiento al hacerlo accesible para todos y eliminar su carácter elitista.

En la cuarta y última fase se plantea la utilización de los medios electrónicos y la digitalización. Los adelantos en los medios antes mencionados, la digitalización y especialmente, la convergencia de ambos, han dado origen a nuevos ambientes de comunicación completamente distintos. Estos contextos no están limitados por un soporte físico y la información se ubica en un espacio virtual, a menudo denominado ciberespacio, donde se cuenta con capacidades de transmisión de información prácticamente instantáneas y de alcance global. El Internet, como el componente más emblemático de las TIC, facilita el procesamiento, la creación, la transferencia y la comunicación de la información a escala mundial.

Estas fases establecen un precedente importante para el desarrollo de las TIC que conocemos hoy en día. De igual manera, las diversas revoluciones que han ocurrido han contribuido notablemente a todo el progreso mencionado en este apartado. Según Cabero (2014), en los últimos siglos se han presentado tres revoluciones destacadas: la Revolución Francesa, la Revolución Industrial y la Revolución Tecnológica o de la Información. Cada una de estas revoluciones tiene aspectos peculiares que las distinguen entre sí y han tenido consecuencias en muchos ámbitos, incluyendo el desarrollo de las TIC.

Es esencial considerar también la evolución de la web, ya que no solo ha experimentado avances en términos de recursos tangibles, sino también en conectividad. En este sentido, Latorre (2018) presenta una clasificación de etapas de la web basada en sus capacidades. La primera de estas etapas es conocida como la web 1.0, que surgió aproximadamente en 1990. En su fase inicial, la funcionalidad de la web era elemental en comparación con las características avanzadas que hoy en día ofrece. En este período pionero, la web se caracterizaba por ser un espacio estático donde los usuarios tenían un papel principalmente pasivo, limitados a consumir contenido sin posibilidad de interactuar con él. La información estaba disponible para su acceso, pero la interactividad era prácticamente inexistente; la comunicación era unidireccional.

La siguiente fase se relaciona con la web 2.0, la cual se refiere a una nueva generación de tecnología web centrada en comunidades de usuarios y una variedad específica de servicios. Incluye foros, blogs, comentarios y más tarde las redes sociales. La web 2.0 facilita el intercambio de información y es en esta etapa en donde nos encontramos la mayoría de los consumidores hasta el momento.

80 Otra de las etapas es la Web 3.0, según Latorre (2018) esta versión de la web se hizo funcional a partir de 2010 y representa un avance tecnológico significativo con

importantes implicaciones para los usuarios de Internet. La web 3.0 se relaciona con la web semántica, un concepto que implica el uso de un lenguaje más avanzado en la red. Por ejemplo, la búsqueda de contenidos utilizando palabras clave.

Mientras que la web 2.0 es manejada principalmente por usuarios humanos, la web 3.0 opera en la nube y puede ser accedida desde cualquier dispositivo con un alto nivel de complejidad y personalización. Esta forma de web introduce contenido semántico en los documentos que la componen, permitiendo que máquinas, basadas en nuestros perfiles en línea, descubran información relevante para nosotros. Actualmente se observan pinceladas de estas interacciones, en donde a través de los contenidos a los que las personas acceden, las redes sociales ofrecen productos o servicios según la necesidad o deseos del usuario.

Además, según el autor mencionado anteriormente, también se identifica la presencia de la Web 4.0. Su principal enfoque reside en proporcionar un comportamiento más inteligente y predictivo. En esta fase, con una simple afirmación o solicitud, se pueden activar una serie de acciones que conduzcan al resultado deseado. Esto se basa en el análisis de lo que hemos solicitado, deseado o expresado previamente, lo que permite una interacción más intuitiva y personalizada con la tecnología.

Es pertinente mencionar que toda esta evolución ha desencadenado una gran cantidad de cambios significativos a nivel mundial, la comunicación, la educación y todos los campos que se pueden percibir en el plano físico están hoy en día interconectados por los avances tecnológicos y existe un rompimiento espaciotemporal que permite muchas interacciones que hace varias décadas no eran posibles. Esto resulta una oportunidad que puede caer en el dualismo de bueno o malo, pues depende directamente de las acciones y propósitos de uso de cada individuo.

La práctica docente ante la nueva cultura digital del aprendizaje universitario

A través de las diversas generaciones y varias décadas, la humanidad ha tenido avances grandiosos en el ámbito tecnológico, muchas actividades que antes se desarrollaban únicamente por manos humanas, han pasado a ser asistidas por herramientas tecnológicas, que sin duda brindan mayores facilidades y oportunidades de crecimiento. Sucede de la misma manera en el contexto educativo, la praxis educativa se ha transformado inevitablemente a raíz de la globalización que ha conectado el mundo entero. Instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, así como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, subrayan la relevancia del rol docente como el encargado de integrar estas herramientas con el fin de impulsar estos cambios y mejorar la práctica educativa. Esto se debe a que en el entorno educativo convergen cuatro elementos esenciales: el docente, los estudiantes, el

contenido y la tecnología utilizada para la enseñanza y el aprendizaje; la interacción entre estos elementos es lo que influye directamente en el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, es crucial reflexionar sobre la situación actual en términos de acceso a dispositivos y conectividad. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], (2018) entre la década del 2000 y el 2010, se observa una tendencia a la disminución en la adopción de la radio y el teléfono fijo. En este sentido, seis de los catorce países analizados muestran una disminución o un aumento muy bajo en estos aspectos (Brasil, Cuba, Honduras, Panamá, Perú y Venezuela). Por otro lado, se registra un aumento significativo en la adopción de la televisión en todos los países, convirtiéndose en el medio preferido durante esta década (Cuba experimentó un incremento de hasta un 30%). De manera similar, se observó un aumento en la tenencia de teléfonos móviles, llegando hasta un 62% en algunos países. Claramente, la tendencia regional apunta hacia un incremento en la tenencia y el uso de este tipo de dispositivos.

De igual manera se observa un crecimiento leve en la tenencia de computadoras y el uso de Internet. En cuanto al acceso a Internet, durante la década en mención, los países han comenzado a incluir preguntas sobre este aspecto a nivel de hogar. Sin embargo, el acceso a Internet sigue siendo un bien que requiere una inversión pública y privada considerable para su adopción a nivel de hogar, y aún no es de alcance masivo. Se observa una variabilidad en la penetración de Internet según el país, siendo menos del 30% de los hogares los que tienen acceso. Es importante destacar que Panamá cuenta con un 72% y Uruguay con un 42% de hogares con acceso a Internet.

Según el Instituto Nacional de Estadística [INE] (2023) a través de la Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples entre los años 2012 y 2023, se han registrado incrementos significativos en el acceso a Internet y en la adquisición de dispositivos tecnológicos a nivel nacional. El acceso a teléfonos celulares aumentó del 85.1% en 2012 al 92.5% en 2023. En cuanto a la posesión de televisores, pasó del 72.2% al 75%, mientras que el acceso a computadoras pasó de un 16.5% a un 15.1%. Por otro lado, el acceso a Internet experimentó un aumento considerable, pasando del 15.3% al 53.4%, cabe mencionar que el mayor porcentaje en cuanto al propósito de uso se enmarca en la comunicación (Llamadas nacionales e internacionales, comunicación por correo electrónico o chat, redes sociales) y solo un 16.1% utiliza el internet para su educación formal y actividades de capacitación (Clases virtuales, investigar o hacer tareas).

Por otro lado, algunos dispositivos han experimentado cierta disminución, posiblemente debido a su tiempo de aparición en el mercado. Por ejemplo, la posesión de radios, radiograbadoras o equipos de sonido disminuyó del 71.2% al 40.1%, y el servicio de teléfono fijo bajó del 22.2% al 6.5%. Bajo este contexto, es relevante señalar que la población hondureña está cada vez más familiarizada con

algunas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) especialmente los celulares y el acceso a internet. Esto otorga un acceso más inmediato a la información, la cual, gracias a la globalización, se encuentra disponible en prácticamente cualquier lugar del mundo en la actualidad.

Relacionado con lo anterior, es importante vincular los datos con la labor docente en el ámbito universitario. El acceso generalizado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de la población se refleja en el entorno académico, lo cual amplía significativamente las posibilidades para abordar la enseñanza y el aprendizaje. Es relevante subrayar que la práctica docente va más allá de simplemente aplicar métodos, técnicas e instrumentos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Fierro, Fortoul, y Rosas (1999) la labor docente se concibe como una actividad que demanda reflexión continua. Se entiende como una práctica social con una intención definida, en la que participan activamente los significados, las percepciones y las acciones de todos los involucrados en el proceso educativo. Así mismo Cañedo y Figueroa, (2013) refieren a que la actividad pedagógica es vista como un proceso continuo que estimula la participación de los alumnos, una dinámica que se evidencia y fortalece a medida que se desarrollan los casos de estudio.

Tomando en consideración las definiciones previamente expuestas, resulta esencial hacer referencia a las diversas dimensiones que deben ser consideradas al abordar la práctica docente y como estas pueden interactuar con las TIC. Al respecto George Reyes y Veytia Bucheli (2018) plantean una correspondencia muy coherente sobre las dimensiones antes mencionadas y las TIC, de esta manera se puede realizar un análisis en donde se aborda la tecnología en la cotidianidad del profesor. La labor docente demanda una reflexión exhaustiva desde múltiples perspectivas, lo que garantiza un análisis completo de la misma. A lo largo del tiempo, se han presentado distintos enfoques que proponen un análisis de esta labor crucial. No obstante, para los propósitos de este escrito, se tomará como base el enfoque de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), quienes proponen un análisis crítico de la práctica docente desde la perspectiva de la investigación acción y el planteamiento de George y Veytia (2018) el cual tiene que ver con una propuesta de incorporación de las TIC en la práctica docente.

Las dimensiones propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (2006), abarcan aspectos cruciales: la dimensión personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. Cada una de estas dimensiones ofrece un panorama holístico que contribuye a una comprensión más profunda de la praxis educativa, facilitando así la toma de decisiones y la resolución de problemas. Cada una de las dimensiones tiene su propia cobertura, en referencia a la dimensión personal, tiene que ver con el aspecto humanista del profesor, presentándolo como un individuo con características únicas, habilidades y desafíos específicos. Se lo visualiza como alguien en un proceso continuo de aprendizaje y sujeto a cambios. En cuanto a la dimensión interpersonal se enfoca en examinar las interacciones que tienen

lugar en el ámbito educativo entre los diversos actores involucrados, así como en comprender todas las implicaciones que estas relaciones conllevan.

En cuanto a la dimensión social es esencial reconocer que, como seres humanos, nuestras acciones están inevitablemente moldeadas por los diversos contextos en los que vivimos y trabajamos, y la labor docente no es una excepción. Al llevar a cabo sus prácticas, un docente se enfrenta a una diversidad de estudiantes, cada uno con realidades económicas, culturales, políticas, religiosas, geográficas e históricas diferentes. Por otro lado, la dimensión institucional se centra en la relación directa entre las normativas, los recursos materiales y el entorno profesional proporcionado por la institución educativa, y las decisiones tomadas por cada docente de manera individual. Así, las acciones individuales del profesorado adquieren un carácter colectivo al entrelazarse con los lineamientos y recursos institucionales, dando forma a la práctica educativa en su conjunto.

En cuanto a la dimensión didáctica se refiere al conjunto de decisiones y prácticas de los profesores en cualquier contexto, ya que estas determinan la dirección del proceso de adquisición de conocimientos. De hecho, las decisiones y prácticas individuales de cada maestro son fundamentales para determinar si este proceso se limita a una mera transmisión y repetición de información, o si, por el contrario, se convierte en una experiencia constructiva y enriquecedora para los estudiantes. Y por último la dimensión valoral, la cual se refiere a los valores y creencias de cada docente, así como a sus actitudes, preferencias conscientes e inconscientes, y juicios de valor. Estos elementos proporcionan una orientación a las acciones cotidianas del docente, influyendo en su toma de decisiones ante las diversas situaciones a las que se enfrenta en su práctica profesional.

Todas estas dimensiones son vinculadas por George y Veytia (2018) con las TIC, cada una de ellas asociadas dentro del contexto universitario, pero no se descarta su aplicabilidad en otros niveles educativos. Tomando en cuenta lo anterior cabe hacer reflexión hacia el contexto bajo el cual toma impulso este ensayo, y es la incorporación de las TIC en las prácticas docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Centro Regional de San Pedro Sula, con el modelo ITIC-PD. Es importante hacer mención de que todo data a un periodo antes de pandemia.

Reflexiones

Al analizar el acceso a las TIC, se observa tanto el ámbito institucional como el personal para obtener información sobre los dispositivos disponibles y la conectividad para los docentes, tanto en su entorno laboral como en su vida cotidiana. En muchos casos, los dispositivos y la conectividad utilizados en el ámbito personal complementan a los del ámbito institucional, y viceversa. Es notable que

educativo en el que trabajan estos docentes, existen demandas de formación integrales que incluyen tanto capacitación formal como aprendizaje autónomo, adaptándose a las necesidades y actualizaciones globales.

En el caso específico de la UPNFM CUR-SPS, se ha observado una distribución equitativa en la incorporación de TIC en los diversos niveles, según el modelo utilizado. Este enfoque muestra un panorama alentador en cuanto al progreso tecnológico en el ámbito pedagógico de la institución. Es importante destacar que esta investigación se llevó a cabo antes de la pandemia de COVID-19, lo que sugiere que la UPNFM ya estaba comprometida significativamente con la integración de TIC en sus procesos educativos antes de que la crisis sanitaria enfatizara aún más la importancia de estas herramientas.

Esta reflexión nos invita a reflexionar sobre el constante impacto y la evolución de las TIC en el ámbito educativo. Aunque es alentador observar cómo instituciones como la UPNFM CUR-SPS están adoptando de manera proactiva estas tecnologías, es esencial también reconocer los desafíos que persisten. La brecha digital continúa siendo una realidad para muchos, y el logro de un acceso equitativo a las TIC sigue siendo un objetivo pendiente en numerosos entornos educativos. Además, la rápida evolución tecnológica plantea preguntas sobre cómo mantenerse actualizado con las últimas herramientas y enfoques pedagógicos. Por tanto, mientras celebramos los avances realizados, es crucial mantener una actitud crítica y proactiva para asegurar que la integración de las TIC en la educación siga siendo inclusiva, efectiva y relevante en un mundo en constante transformación.

Referencias

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1-21.
- Belloch, C. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aprendizaje. *Unidad de Tecnología Educativa*, 1-11.
- Cabero, J. (2014). Las nuevas tecnologías de la información y comunicación como un nuevo espacio para el encuentro entre los pueblos iberoamericanos. *Agora Digital*, 1-26.
- Cañedo, T., & Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-18.
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (17 de Diciembre de 2018). Una mirada regional al acceso y tenencia de tecnologías de la información y comunicaciones. Obtenido de CEPAL: <https://www.cepal.org/es/enfoques/mirada-regional-al-acceso-tenencia-tecnologias-la-informacion-comunicaciones-tic-partir>

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica Docente: una propuesta basada en la investigación - acción. México, D.F.: Paidós.

George Reyes, C. E., & Veytia Bucheli, M. G. (2018). Dimensiones de la práctica docente, una propuesta con la incorporación de las TIC. México, D.F.: Red Durango de investigadores Educativos A.C.

Instituto Nacional de Estadística. (junio de 2023). Instituto Nacional de Estadísticas, Honduras. Obtenido de Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples: <https://ine.gob.hn/v4/ephpm/>

Latorre, M. (2018). Historia de las Web, 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0. Universidad Marcelino Champagnat, 1-8.

Capítulo 9

A luta por reconhecimento em educação na América Latina: um levantamento a partir da revisão de literatura

La lucha por el reconocimiento en la educación en América Latina: un levantamiento desde la revisión de la literatura

Angélica Lima da Silva¹

<https://orcid.org/0009-0008-0308-7718>

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

angelica.ls1@puccampinas.edu.br

Resumo

Este ensaio apresenta os resultados de um estudo de revisão de literatura sobre “A luta por reconhecimento” em periódicos nacionais e internacionais, com o objetivo de identificar o que já foi produzido sobre o tema, para conhecermos o que estes artigos abordam dentro do campo da Educação. Para a revisão nos guiamos por dois objetivos específicos: saber se as discussões sobre a luta por reconhecimento têm sido utilizadas como objeto de pesquisa para os estudos em Educação e que tipo de abordagens são utilizadas pelos pesquisadores nessas investigações. Neste trabalho bibliográfico, constituído por um levantamento de artigos publicados no Periódico (CAPES) nas áreas do conhecimento Educação, Ciências Sociais e

¹ Atualmente cursando Doutorado Sanduíche na Universidad Católica de Chile; Participou do Programa de Intercâmbio Cultural Top Espanha na Universidad de Salamanca (2024); Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2023). Coordenadora Adjunta da Rede de Estudantes e Egressos da Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDEPEL). Possui mestrado em Educação pela PUC-Campinas (2014), onde pesquisou os efeitos do Programa Bolsa Família na educação de crianças nas periferias de Campinas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (2003). Durante 16 anos atuou na rede pública estadual de ensino como professora dos anos iniciais e coordenadora Pedagógica. A nível de educação superior desempenhou a função de Coordenadora dos cursos de Pós-Graduação e MBA, Coordenadora do Serviço de Atendimento ao Estudante, professora de Graduação e Pós-Graduação na Anhanguera Educacional e no Instituto Brasileiro de Formação de Educadores.

Filosofía. Apresentamos os resultados baseados em produções disponíveis no período de 2013 a 2023, identificadas por descritores selecionados para buscas nas palavras-chave, resumos e títulos. As conclusões apontam para duas formas de desenvolvimento entre os estudos: a primeira indica que os estudos se vinculam aos referenciais teóricos do campo da Educação, e a segunda demonstram a utilização do referencial teórico para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Palavras-chave:

Educação. Luta por reconhecimento. Periferia.

Resumen

Este ensayo presenta los resultados de un estudio de revisión bibliográfica sobre “La lucha por el reconocimiento” en revistas nacionales e internacionales, con el objetivo de identificar lo que ya se ha producido sobre el tema, con el fin de conocer qué abordan estos artículos dentro del campo de la Educación. Para la revisión, nos guiamos por dos objetivos específicos: conocer si las discusiones sobre la lucha por el reconocimiento han sido utilizadas como objeto de investigación para los estudios en Educación y qué tipo de enfoque para el desarrollo son utilizados por los investigadores en estas investigaciones. Este trabajo bibliográfico, consiste en un repaso de artículos publicados en la Revista (CAPES) en las áreas de conocimiento Educación, Ciencias Sociales y Filosofía. Presentamos los resultados a partir de las producciones disponibles en el período de 2013 a 2023, identificadas por descriptores seleccionados para búsquedas en palabras clave, resúmenes y títulos. Las conclusiones apuntan a dos formas de desarrollo entre los estudios: la primera indica que los estudios están vinculados a los marcos teóricos del campo de la Educación, y la segunda demuestra el uso del marco teórico para el desarrollo de la investigación de campo.

Palabras clave:

Educación. Lucha por el reconocimiento. Periferia.

Introdução

Este ensaio se propõe a analisar a literatura de artigos publicados em revistas científicas no campo da Educação, que apresentam a temática da luta por reconhecimento. O presente trabalho teve início no primeiro semestre de 2023 como parte das atividades da disciplina Seminário Avançado de Pesquisa I, oferecida no PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Embora as discussões sobre reconhecimento sejam recentes na América Latina, é possível analisar um crescimento nos estudos sobre o tema, principalmente nas áreas da educação, ciências sociais, e filosofia. Este ensaio busca apresentar artigos que dialogam com a “luta por reconhecimento” na área da educação, a tentativa é encontrar suporte nestas produções para nos apoiar no desenvolvimento de pesquisa sobre o tema.

As discussões sobre reconhecimento no campo da educação se fazem necessária, por isso consideramos importante a realização de uma análise bibliográfica com o objetivo de identificar o que foi e vem sendo produzido sobre o tema, nosso intuito é reconhecer as contribuições que esses estudos podem trazer no aspecto das metodologias empregadas para o desenvolvimento das pesquisas. Neste levantamento, consideramos os resultados bibliográficos e avançamos para o entendimento das pesquisas de campo, nos atentando para a discussão sobre a luta por reconhecimento na educação.

O material utilizado como foco deste levantamento foram os artigos publicados em revistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As informações nessa plataforma ocorreram entre abril e maio de 2023, com revisão em maio e início de junho de 2023.

Analisamos as produções disponibilizadas no período de 2013 a 2023, identificadas pelos descritores selecionados para buscas nas palavras-chave, resumos e nos títulos, as palavras utilizadas foram: “luta por reconhecimento”, “reconhecimento”, “periferia” e nome do autor Axel Honneth, em língua portuguesa e espanhol.

Os resultados da busca nos remeteram a 63 trabalhos localizados na base de Periódicos da CAPES. Após a análise das palavras-chave, dos títulos e resumos, decidimos excluir os artigos que se referiam a outras áreas como: saúde, questões de gênero e comunidade GLBTQIA+, por não ser estes o foco da investigação. Foi possível selecionar 24 artigos que apresentam a teoria do reconhecimento de Axel Honneth e discutem o conceito no campo da educação.

A estruturação deste ensaio para a produção de conhecimento se apoia na luta por reconhecimento, teoria apresentada por Axel Honneth. Na sequência, falaremos sobre a metodologia do estudo; na sequência, apresentamos os artigos que nos fundamentam teoricamente (quadro 1), analisamos os dados produzidos e finalizamos com nossas considerações a respeito dos principais pontos da discussão sobre o reconhecimento no campo da Educação.

A revisão de literatura proposta neste ensaio tem como objetivo identificar o que já foi produzido sobre “luta por reconhecimento”, e de conhecermos as formas utilizadas para o desenvolvimento das metodologias empregadas nestes estudos no campo da Educação. O intuito de realizar o levantamento nos permite saber o que pesquisas realizadas dentro do contexto latino-americano têm a contribuir

para a compreensão da luta por reconhecimento. O levantamento realizado e apresentado neste ensaio é apenas um recorte analisado dentro de um período, no caso de 2013 a 2023.

Dados e análise

Partimos com a identificação dos títulos de todos os artigos, e em seguida selecionamos apenas os que se referiam a teoria do reconhecimento de Axel Honneth. Após a seleção dos artigos, acessamos todos na sua íntegra e lemos seus resumos e introdução, a primeira intenção foi a de identificarmos os artigos que divulgassem pesquisas das áreas de conhecimento pretendida: Educação, porém não descartamos os artigos das áreas de Ciências Sociais, e Filosofia, por tratarem de temas relevantes para a pesquisa.

Após a seleção dos artigos relacionados à educação, por meio da utilização da palavra “reconhecimento”, partimos para a conformação do banco de dados. A leitura dos textos, nos permitiu identificar aqueles artigos que apresentaram estudos empíricos, nos fixamos nestes dados, por ser este o interesse para a pesquisa a ser desenvolvida futuramente.

No quadro 1, apresentamos as áreas, os periódicos onde foram publicados os artigos, os títulos, o método, o ano, e país de publicação.

Quadro 1

N	Área	Periódico	Título	Método/ano/país
1	Educação	Revista Mediações	A periferia urbana e o reconhecimento social: uma análise a partir da escola	Questionários e rodas de conversa 2021- Brasil
2	Educação	Magis	Reconocimiento de los jóvenes desmovilizados de los grupos armados en Colombia: transiciones y desafíos para las prácticas de orientación escolar	Estudo de caso 2017- Colômbia
3	Educação	Educação & Sociedade	O modelo intersubjetivo do si mesmo produzido socialmente: MEAD, Educação e Luta por Reconhecimento	Pesquisa Bibliográfica 2018- Brasil
4	Ciências Sociais	Política & Sociedade	Redistribuição e reconhecimento, 15 anos depois	Dossiê 2018- Brasil

5	Ciências Sociais	Política & Sociedade	Reconhecimento ou Redistribuição: O que o debate entre Honneth e Fraser diz das lutas sociais e vice-versa	Pesquisa Bibliográfica 2018- Brasil
6	Educação	Cuadernos Investigación Educativa	Reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias	Questionário com docentes e análise de dados (INEEd) 2022- Uruguay
7	Ciências Sociais	Civitas	Reconhecimento, identidade(s) e conflito social: debates a partir da teoria política e social	Pesquisa Bibliográfica 2019- Brasil
8	Educação	Linhas Críticas	O reconhecimento dos estudantes das licenciaturas da UFG/Regional que entram pelo sistema de cotas	Questionário on-line 2017-Brasil
9	Ciências Sociais	Política & Sociedade	Reconhecimento, justiça e a questão da autonomia: desafios para uma teoria social normativa	Pesquisa Bibliográfica 2019-Brasil
10	Ciências Sociais	Sociologias	Reconhecimento, desreconhecimento e demarcação simbólica: uma contribuição conceitual à análise do lado negativo do reconhecimento	Pesquisa Bibliográfica 2018- Brasil
11	Ciências Sociais	Civitas	Do reconhecimento recíproco à sociedade efetivamente social: considerações sobre a obra recente de Axel Honneth	Pesquisa Bibliográfica 2017- Brasil
12	Ciências Sociais	Política & Sociedade	Redistribuição ou reconhecimento 15 anos depois. Um balanço do debate entre Nancy Fraser e Axel Honneth e de sua repercussão no Brasil	Revisão crítica de literatura 2019- Brasil
13	Ciências Sociais	Política & Sociedade	Identidade, reconhecimento e redistribuição: uma análise crítica do pensamento de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser	Revisão crítica de literatura 2017- Brasil
14	Ciências Sociais	Revista sem Aspas	Axel Honneth e Nancy Fraser: dilemas entre o reconhecimento e a redistribuição	Revisão crítica de literatura 2020- Brasil

15	Ciências Sociais	Diálogo	Redistribuição e reconhecimento a partir de Hegel: um diálogo sobre justiça entre Axel Honneth e Nancy Fraser	Revisão crítica de literatura 2019- Brasil
16	Ciências Sociais	Oxímora	A política de reconhecimento e a teoria da justiça de Axel Honneth	Pesquisa Bibliográfica 2021- Espanha
17	Ciências Sociais	Revista de Ciências Sociais	Luta por reconhecimento: a contribuição de Axel Honneth para a análise dos conflitos sociais	Pesquisa Bibliográfica 2018- Brasil
18	Filosofia	Etic@	Intersubjetividade e ontologia social nas revisões da teoria do reconhecimento de Axel Honneth	Revisão crítica de literatura 2017- Brasil
19	Filosofia	Kalagatos	O Trabalho como Elemento Efetivo do Reconhecimento em Axel Honneth	Pesquisa Bibliográfica 2017- Brasil
20	Filosofia	Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea	Contorno e limites do conceito do social em Axel Honneth	Revisão Crítica de Literatura 2015- Brasil
21	Educação	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	Expressões estéticas contemporâneas de resistência da juventude urbana e a luta por reconhecimento: uma leitura a partir de Nietzsche e Axel Honneth	Entrevistas com jovens periféricos de SP 2013- Brasil
22	Ciências Sociais	Revista brasileira de ciência política	Seria a luta por reconhecimento uma aspiração à agência soberana?	Pesquisa Bibliográfica 2017- Brasil
23	Educação	O Que Nos Faz Pensar	A Luta por Reconhecimento: base para uma educação voltada à construção da cidadania?	Pesquisa Bibliográfica 2019-Brasil
24	Educação	Cuadernos de Intercambio Centroamérica y el Caribe	El reconocimiento en comunicación/ educación. Esbozos para una categoría en construcción	Pesquisa empírica por meio de Entrevistas 2017- Costa Rica

92 Fonte. Elaboração da autora. Base de dados periódicos CAPES. Última revisão 01/04/2024

No quadro acima, podemos observar, que a presença de estudos sobre o reconhecimento em diversas áreas reforça sua característica multidisciplinar, por se tratar de um tema que pode ser trabalhado em diversas áreas.

Com base nas informações contidas nos textos, podemos dizer que os estudos e pesquisa são bastante diversos em temas e recortes. No que diz respeito à metodologia, predominam os estudos qualitativos, e as técnicas para o desenvolvimento das pesquisas se baseiam nos estudo bibliográficos e revisões de literatura. Os artigos que apresentaram pesquisa empírica (campo) são 7, o desenvolvimento das pesquisas se deu através de rodas de conversa, questionários presencial e on-line, entrevistas e estudo de caso. Algumas pesquisas apresentaram a utilização de métodos mistos, os conhecidos como quantitativo-qualitativos.

Considerações finais

O campo da Luta por reconhecimento é trabalhado por diversas áreas do conhecimento que abordam o tema, e têm possibilitado a expansão das discussões sobre as questões relacionadas ao reconhecimento no campo da educação no contexto latino-americano. Os estudos sobre reconhecimento começaram a ser publicados a partir dos anos 1992, na Alemanha, mais especificamente na Universidade de Frankfurt, como tese de livre docência do professor Axel Honneth. No Brasil, os estudos sobre o “reconhecimento” começaram a ser discutidos nos anos 2000, porém são estudos de cunho bibliográfico e de revisão crítica de literatura, detectamos poucos estudos que utilizam a teoria para uma análise ou melhor compreensão da pesquisa de campo.

Os dados analisados através dos artigos apontaram para duas formas marcantes no desenvolvimento das pesquisas. Por um lado, estudos sobre reconhecimento produzidos por pesquisadores do campo Educação atentam por discutir a temática e desenvolvê-la por meio de pesquisa de campo, já nas outras áreas, o aprofundamento dos estudos acontece pelo aprofundamento das discussões teóricas com o auxílio da pesquisa bibliográfica. Os resultados das pesquisas produzidas através de um olhar que parte da Educação, propõe mostrar caminhos para intervenções efetivas e diretas no processo de reconhecimento da própria identidade.

A educação deve ser construída e reconstruída em bases inspiradas no “amor, no direito, e na solidariedade”. A composição da uma escola deve reconhecer o outro nas suas multiplicidades, com a ideia de combinar estudos sobre o reconhecimento, sobre as leituras e compreensão do cotidiano, propondo as rodas de conversas e as manifestações culturais, como espaços de criação pelos e para os jovens. Para isso é preciso que a escola se abra ao novo, sem jogar fora o velho, se estiver dando certo, e desse modo, recriar algo fundamental que é, reconhecer que os jovens pobres, negros, marginalizados, e vulneráveis, precisam ter sua identidade respeitada por meio do reconhecimento territorial, estrutural e psíquico, contribuindo para uma educação voltada à transformação de suas realidades.

Este seria o foco para caminharmos no sentido de propor solução a alguns problemas da educação, políticas públicas que apresentem a finalidade da educação com a proposição de uma escola que reconheça seus educandos em suas multiplicidades, pois a escola pública recebe uma demanda de carências sociais de uma parte da sociedade, que se quer tem noção que a Educação lhes é, um direito.

Referências

- Amadeo, J. (2017). *Identidade, reconhecimento e redistribuição: uma análise crítica do pensamento de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. Política & sociedade, Vol.16. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2017v16n35p242>.
- Amaral, M. G. T. (2013). *Expressões estéticas contemporâneas de resistência de juventude urbana e a luta por reconhecimento: uma leitura a partir de Nietzsche e Axel Honneth*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, p.73-100. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i56p73-100>
- Araújo, J. A. N. (2017). *O trabalho como elemento efetivo do reconhecimento em Axel Honneth*. Kalagatos, Vol.13 (27), p.11-28. <https://doi.org/10.23845/kalagatos.v13i27.6220>
- Back, R., & Lucero, E. F. (2019). *A Luta por reconhecimento: base para uma educação voltada para a cidadania? O Que Nos Faz Pensar*, Vol.28 (45), p.369-385. <https://doi.org/10.32334/oqnp.2019n45a667>
- Barbosa, C. P. (2019). *Redistribuição e reconhecimento a partir de Hegel: um diálogo sobre justiça entre Axel Honneth e Nancy Fraser*. Diálogo, (41), p.9-16. [revista-mulheres-na-justica-23-v6-2024-04-09.pdf \(cnj.jus.br\)](https://revista-mulheres-na-justica-23-v6-2024-04-09.pdf(cnj.jus.br))
- Barreto, K. C., & Devechi, C. P. V. (2017). *O reconhecimento dos estudantes das licenciaturas da UFG/Regional que entram pelo sistema de cotas*. Linhas críticas, Vol.22 (48), p.427-441. <https://doi.org/10.26512/lc.v22i48.4916>
- Bejarano, H. C. S. & Delgado, R. M. S. (2017). *Reconocimiento de los jóvenes desmovilizados de los grupos armados en Colombia: transiciones y desafíos para las prácticas de orientación escolar*. Magis, Vol.9 (19), p.149-164. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.rjdg>
- Caux, L. P. (2015). *Contorno e limites do conceito do social em Axel Honneth*. Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea, Vol.3 (1), p.28-48. <http://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/view/12489>

- Caux, L. P. (2017). *Intersubjetividade e ontologia social nas revisões da teoria do reconhecimento de Axel Honneth*. Ethic@. Vol.16 (1), p.35-62. <https://doi.org/10.5007/1677-2954.2017v16n1p35>
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34.
- Jesus, L. E. S. (2021). *A Periferia urbana e o reconhecimento social: uma análise a partir da escola*. Revista mediações, Vol.26 (2), p.380-398. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2021v26n2p380>
- Kritsch, R., & Ventura, R. W. (2019). *Reconhecimento, identidade(s) e conflito social: debates a partir da teoria política e social*. Civitas. Vol.19 (2), p.441-463. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2019.2.29915>
- Lelo, T. V. (2017). *Seria a luta por reconhecimento uma aspiração a agência soberana?* Revista brasileira de ciência política (22), p.161-190. <https://doi.org/10.1590/0103-335220172205>
- Lima, T. C. S., & Miotto, R. C. T. (2007). *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento: a pesquisa bibliográfica*. Revista Katálisis, v. 10, 2007, n. esp., p. 37-45. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>
- Martínez, D. G. (2017). *El reconocimiento em comunicación/educación. Esbozos para una categoría em construcción*. Programa de Investigación Producciones Culturales Centroamericanas y caribeñas, Vol.14 (2), p.164-189. <https://doi.org/10.15517/c.a.v14i2.30953>
- Neves, P.S.C. (2018). *Reconhecimento ou Redistribuição: O que o debate entre Honneth e Fraser diz das lutas sociais e vice-versa*. Política & sociedade, Vol.17 (40), p.234-257. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2018v17n40p234>
- Neves, P. S. C., & Souza, L. G. C. (2018). *Redistribuição ou reconhecimento, 15 anos depois*. Política & sociedade, Vol.17 (40), p.7-20. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2018v17n40p118>
- Panigassi, P. L. (2020). *Axel Honneth e Nancy Fraser: dilemas entre o reconhecimento e a redistribuição*. Revista Sem Aspas, Vol.9 (2), p.231-246. <https://doi.org/10.29373/sas.v9i2.14695>
- Rivero, L., & Ferrando, F. (2022). *Reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias*. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol.13 (1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3094>

- Sobottka, E. A., & Santo, T. M. (2019). *Reconhecimento, justiça e a questão da autonomia: desafios para uma teoria social normativa*. *Política & sociedade*, Vol.17 (40), p.65-87. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2018v17n40p65>
- Souza, L. G. C. (2017). *Do reconhecimento recíproco à sociedade efetivamente social: considerações sobre a obra recente de Axel Honneth*. *Civitas*, Vol.17 (3), p.a98-a114. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2017.3.29445>
- Souza, L. G. C. (2018). *Reconhecimento, desreconhecimento e demarcação simbólica: uma contribuição conceitual à análise do lado negativo do reconhecimento*. *Sociologias*, Vol.20 (49), p.294-317. <https://doi.org/10.1590/15174522-02004912>
- Spinelli, L. (2018). *Luta por reconhecimento: a contribuição de Axel Honneth para a análise dos conflitos sociais*. *Revista de Ciências Sociais*, Vol.49 (2), p.379-417. <http://periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2462>
- Vitorino, A. J. R., & Silva, B. C. (2018). *O modelo intersubjetivo do si mesmo produzido socialmente: MEAD, Educação e Luta por Reconhecimento*. *Educação & sociedade*, Vol.39 (142), p.73-88. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017167323>
- Vitorino, P. F. (2021). *A política de reconhecimento e a teoria da justiça de Axel Honneth*. *Oxímora*, (18), p. 56-67. <https://doi.org/10.1344/oxi.2021.i0.31707>

Capítulo 10

La Educación artística para el desarrollo del niño durante la etapa escolar

Educação artística para o desenvolvimento da criança durante o palco da escola

MIHE. Karla María Díaz Capetillo¹

Universidad Autónoma de Zacatecas

<https://orcid.org/0009-0008-2849-7721>

marysdiaz9731@hotmail.com

Resumen

Las artes son fundamentales para el desarrollo de los sujetos en las diferentes etapas de su vida ya que el trabajo a través de las artes permite que los sujetos desarrollen habilidades de diferentes tipos. Este artículo se enfoca en ver cómo se da el desarrollo del sujeto de educación primaria a partir de impulsar el trabajo con el arte, ya que es una disciplina que les permite enriquecer su Desarrollo Humano. Durante esta investigación se mencionan autores que trabajan diversos enfoques del desarrollo como Maier, Silver y Piaget. También se señala cómo se da el desarrollo de los niños que se encuentran cursando la educación primaria a partir de que tienen un contacto con disciplinas artísticas. Así mismo, se mencionan autores como Vigotsky, Gardner y Lancaster que se enfocan en la educación de las artes durante la etapa infantil. Además, se da una perspectiva de cómo es vista la educación artística en la educación primaria en México.

1 Licenciada en Artes con Orientación en Educación Artística, Maestra en Investigaciones Humanísticas y Educativas, Orientación Desarrollo Humano y Cultura por la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Docente con experiencia en Educación artística y diseño de proyectos artísticos. Ha cursado diversos diplomados, seminarios, talleres en áreas de Arte, Educación Artística, Cultura y Gestión cultural.

Resumo

As artes são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos nas diferentes fases da sua vida; durante a fase escolar as artes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos. Este artigo tem como objetivo verificar como ocorre o desenvolvimento da disciplina do ensino fundamental por meio da promoção do trabalho com a arte, por ser uma disciplina que permite enriquecer seu desenvolvimento humano. Durante esta pesquisa são mencionados autores que trabalham em diversas abordagens do desenvolvimento, como Maier, Silver e Piaget. Aponta-se também como ocorre o desenvolvimento das crianças que estão no ensino fundamental após terem contato com disciplinas artísticas. Da mesma forma, são mencionados autores como Vygotsky, Gardner e Lancaster que focam na educação artística durante a infância. Além disso, e dada uma perspectiva de como a educação artística é vista na educação primária no México.

La educación artística en México

El concepto de educación artística ha sido tratado en diversas investigaciones. Acha (2021) distingue dos tipos de educación artística: por una parte, la profesional, referida a la educación que reciben los artistas; y por otra, la impartida en escuelas a niños, niñas y adolescentes. En este sentido, la educación artística escolar se enfoca en trabajar diferentes áreas del desarrollo y aprendizaje como: el desarrollo psicomotor, el desarrollo social, el desarrollo cultural, el desarrollo creativo y el trabajo de emociones; además, por supuesto, en brindarles conocimientos artísticos teórico-prácticos. El arte se distingue por ser una disciplina transdisciplinaria.

La educación artística es fundamental en el desarrollo de cada etapa de vida de las personas. Desde la educación preescolar el sujeto se acerca al arte y sus diferentes formas de expresiones, y en esta etapa donde se promueven las primeras actividades enfocadas, por ejemplo, en la creación de piezas pictóricas y escultóricas, pues ellas representan un eje primordial para su desarrollo de los estudiantes.

No obstante, cuando los sujetos transitan a una siguiente etapa de su vida, el arte y su impulso creativo son relegados a un segundo plano. La formación artística en la etapa preescolar, se da un gran cambio en el resto de grados académicos. En la educación primaria el arte es desplazado en la formación académica, a diferencia de otras materias. Teóricos como Acha (2021) señalan que la educación artística en las escuelas se caracteriza por su flexibilidad.

Acha (2021) y Vigotsky (2020) coinciden en que la educación artística aporta a los sujetos diferentes habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Además, si el sujeto está en constante contacto con el arte, aquel tendrá una mejor apreciación de las manifestaciones artísticas existentes en su entorno. De igual manera, Read

(2010) argumenta que la educación artística posibilita a las personas trabajar todas sus áreas de desarrollo como el área psicomotriz que se trabaja en disciplinas como la danza y así gozar de una educación integral, la cual incentive también la creación propia.

Sin embargo, en la educación primaria en México, el proceso creativo de los alumnos es limitado, pues la asignatura de educación artística es vista como algo complementario a la práctica educativa y no como un eje integrador, aun cuando desde su niñez el sujeto muestra la necesidad de establecer contacto con alguna disciplina artística. La educación primaria en el contexto mexicano prioriza a otras asignaturas académicas. Además, en las instituciones de educación pública se aprecia desinterés por impulsar actividades creativas y los mismos agentes educativos no fomentan adecuadamente el arte en su labor de enseñanza.

Así mismo, se observa la falta de docentes especializados en educación artística en el nivel primario, lo cual limita la interacción de los estudiantes con las distintas disciplinas del arte. Además, los docentes encargados de la asignatura artística no cuentan con el material adecuado para sus clases, factor que imposibilita a los niños recibir educación artística de calidad.

Desarrollo en la infancia

La infancia es fundamental en el desarrollo de los sujetos, ya que es esta etapa donde adquieren los aprendizajes que usarán el resto de su vida. De acuerdo con Maier (2012) es necesario distinguir entre maduración y desarrollo del individuo. Por una parte, el concepto de maduración enfatiza el crecimiento biológico, mientras que el concepto de desarrollo se enfoca en ver cómo la persona adquiere habilidades sociales, culturales y cognitivas a lo largo del tiempo.

Del mismo modo, Silver (2014) señala que el desarrollo infantil se da durante los primeros dieciocho años de vida del sujeto, y es durante este periodo que diversas experiencias le permitirán relacionarse con su contexto y las personas a su alrededor. Por su parte, Piaget (1961-1968) señala en su teoría sobre el desarrollo cognitivo de los sujetos, que los seres humanos tienen la capacidad de solucionar problemas de acuerdo con la etapa de desarrollo en que se encuentren, pues paulatinamente desarrollarán sus habilidades cognitivas. De acuerdo con Piaget (citado por Rosas y Sebastián, 2008) durante la educación primaria escolar, el sujeto se encuentra en la etapa preoperacional, la cual ocurre en el transcurso de los 2 a los 7 años de edad. En este periodo las personas interactúan con su entorno y adquieren aquellos símbolos y signos presentes en su contexto y cultura propia; de ese modo se genera un sentido apropiación y pertenencia de estos al momento de relacionarse con otros.

Por otra parte, muchas veces el desarrollo de los sujetos es observado desde un ángulo neoliberalista, enfocándose principalmente en un modelo donde impera

la visión económica, pero dejando de lado sus necesidades humanas. En el caso del desarrollo desde un enfoque más humanista, Max-Neef et al., (1986) señala que debe impulsarse un desarrollo a escala humana, donde se trabaje lo esencial para el ser humano. Desde esta visión, el arte es vital. Con el fin de desarrollarse plenamente, el sujeto requiere trabajar sus diversas áreas desde sus primeros años de vida.

Ahora bien, el desarrollo de los sujetos ha visto limitada la importancia de su creatividad; de acuerdo con el PENUD (1990, p.31) señala: “El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa.” Así pues, se requiere el impulso de la creatividad desde la infancia, pues esto aumentará el desarrollo humano. Vigotsky (2020), es necesario incentivar la imaginación, pues esta forma parte crucial del desarrollo humano. los niños podrán trabajar sus emociones, así como la habilidad de ampliar sus horizontes y experiencias de vida, además de su creatividad.

Las artes en la educación primaria.

La niñez del mundo en la actualidad ha transformado la forma en la que viven su infancia, pues de acuerdo con la UNICEF (2022), hay millones de niños que dejan de estudiar por diversos factores sociales, económicos y sociales, además de que en la actualidad les toca vivir una realidad diferente a la de las niñeces de años anteriores. Como las situaciones que de violencia y la inserción de la tecnología a la vida cotidiana. de Por ello, es fundamental señalar la educación primaria permite que los sujetos de estas edades puedan desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

En México la educación primaria se compone de seis grados escolares (Gobierno de México, 2023) en los cuales los sujetos transitan por la etapa de niñez y concluyen en el inicio de la adolescencia. La UNESCO (2022) coincide en que el proceso de educación básica de los sujetos inicia durante la primera infancia y concluye en la adolescencia. Durante esta etapa los sujetos de educación primaria van reforzando aquellos aprendizajes que formaron parte en sus primeros años de vida.

Así mismo, durante la educación primaria los sujetos de estas edades empiezan a conocerse a ellos mismos, así como socializar con otros sujetos. En el proceso en el que sujeto cursa la educación primaria su impulso creativo pasa por cambios de acuerdo con la etapa desarrollo en la que se encuentre, pues conforme el sujeto descubre su mundo adquiere nuevas formas de autoconocimiento y aprendizaje acerca de su contexto y sobre él mismo. En el proceso en el que los sujetos cursan la educación primaria se tiene que incentivar a los niños para que realicen actividades artísticas y continúen desarrollando su creatividad.

100 Vygotsky (2020) hace referencia al impulso de la imaginación durante la infancia en donde el niño, utiliza la imaginación como un eje principal para sus creaciones

artísticas, así mismo hace referencia a que el juego durante la infancia es una forma esencial para que el sujeto infantil incentive sus creaciones artísticas. Por su parte, Gardner (2005) señala que el desarrollo creativo del ser humano tiene ciertas etapas, durante los primeros años de vida de los sujetos, esta creatividad se encuentra en su máximo esplendor de manera que durante esta etapa de vida los niños realizan grandes creaciones, a través de disciplinas como la pintura, el dibujo y el teatro, sin embargo a los niños no se les puede considerar artistas ya que no cuentan con la madurez necesaria, sin embargo, conforme crecen comienzan a perder ese impulso creativo.

De acuerdo con Lancaster (2001) es necesario que los sujetos de educación primaria en la asignatura de educación artística cuenten con la guía de un docente especialista en algún arte, pues de esta manera los sujetos podrán ser guiados para que su creatividad siga creciendo. Señala que la educación artística es una materia escolar que permite que los sujetos puedan ver a las artes de una forma transversal. Pues a través de la música por ejemplo el sujeto puede trabajar contenidos que se vean áreas como Matemáticas. También por medio de la danza el niño tiene un reconocimiento de la función de su cuerpo. Por medio de la pintura, el sujeto ejercita su visión además de que trabaja la inteligencia espacial que menciona Gardner (2005) del mismo modo, a partir de esta disciplina artística el niño podrá reconocer y valorar el entorno en el que se desenvuelve.

Conclusiones

Se llega a la conclusión de que las artes son esenciales para el desarrollo de los niños durante su transcurso en la etapa escolar ya que durante este proceso los sujetos que tienen este contacto con las artes impulsan su creatividad y esto a su vez les permite tener la capacidad de resolver problemas de su entorno cotidiano. Además, se llega a la conclusión de que través de las artes los seres humanos tienen la oportunidad de desarrollar habilidades sociales, motrices y emocionales. Se concluye que es fundamental que los sujetos de educación primaria tengan una educación que les permita trabajar todas sus áreas de desarrollo.

El desarrollo de los sujetos es visto desde diferentes perspectivas. Durante su transcurso en la etapa escolar, el sujeto necesita que las artes se encuentren presentes en el aula de clases, pues a través de las artes los sujetos de educación primaria tienen la posibilidad de seguir ejercitando sus procesos de imaginación y creatividad. Sin embargo, necesitan que la escuela de educación primaria sea una institución base en la que se dé seguimiento a los procesos creativos, pues durante estas edades adquieren las bases para el resto de su vida, por lo que la participación de los docentes, padres de familia y autoridades educativas en este proceso es fundamental para que la formación artística tenga continuidad en la educación de los niños, niñas y jóvenes y de esta manera puedan impulsar su desarrollo por medio de las artes.

Por ejemplo los maestros juegan un papel fundamental en el proceso creativo de los niños y niñas de educación primaria ya que el docente pues su acompañamiento y guía para los alumnos de estas edades es fundamental para incentivar la creatividad. También las autoridades educativas tienen un rol muy importante para resignificar a la educación artística en la educación de las infancias, ya que pueden brindar más tiempo en el currículum escolar a actividades artísticas y abrir espacios donde los sujetos puedan trabajar con diferentes disciplinas artísticas.

Así mismo los padres de familia son primordiales en la educación en las artes pues los niños y las niñas tienen que reforzar lo aprendido en la escuela en casa y el acompañamiento de los padres permitirá que estos aprendizajes se vuelvan significativos en la educación infantil.

Referencias

Acha, J. (2021). *Educación Artística escolar y profesional*. Trillas.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2022). *Protección a la niñez y a la adolescencia los niños niñas y adolescentes deben de ser protegidos de la violencia, el abuso y el maltrato*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/proteccion-la-niñez-y-adolescencia>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2011). *Inversión Pública en la infancia y adolescencia en México Versión actualizada 2008-2011*. UNICEF. https://www.unicef.org/mexico/media/1756/file/mx_inversion_actualizada.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2022). *Protección a la niñez y a la adolescencia los niños niñas y adolescentes deben de ser protegidos de la violencia, el abuso y el maltrato*. UNICEF. Recuperado el 15 de mayo de 2022. <https://www.unicef.org/mexico/proteccion-la-niñez-y-adolescencia>

Gadotti, M. (2011). *Historias de las ideas pedagógicas*. Siglo Veintiuno editores

Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós Surcos 12.

Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.

- Gobierno de México (2023). Niveles Educativos de la educación pública. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM).<https://www.aefcm.gob.mx/estructura-aefcm/aefcm/index.html>
- Lancaster, J. (2001). *Las artes en la educación primaria*. Morata.
- Maier, H. (2012). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño Erikson, Piaget y Sears*. Amorrortu.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana una opción para el futuro*. Cepaur
- Rosas, R.& Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. AIQUE.
- PNUD (1990). *Informe del Desarrollo Humano 1990*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr1990escompletonostatspdf.f>
- Read, H. (2010). *Educación por el arte*. Paidós
- Sylver, R. (2014). El cerebro del niño. En D. Sousa (Ed.), *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación* (pp. 47-57). Narcea.
- Organización de las Naciones unidas para la educación la ciencia y la cultura, UNESCO (2022, mayo 22). El derecho a la educación. <https://es.unesco.org/themes/derecho-aeducacion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la ciencia y la cultura, UNESCO (2022b, mayo 23). La educación en situación de crisis. <https://es.unesco.org/themes/educacion-situaciones-crisis>
- Vygotsky, L.S. (2020). *La Imaginación y el Arte en la infancia*. Akal/básica de bolsillo.

Capítulo 11

Metodologías activas: un análisis comparativo de las percepciones de docentes y estudiantes de la UPNFM

Metodologias ativas: uma análise comparativa das percepções de professores e estudantes da UPNFM

Alice Yankelle Turcios Díaz¹

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)
Honduras

<https://orcid.org/0009-0008-0936-4851>
aturcios@upnfm.edu.hn

Resumen

El presente documento muestra la relación entre las percepciones de los docentes y estudiantes de la carrera de Educación Básica en el grado de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, centro universitario regional San Pedro Sula (UPNFM CURSPS), en lo que refiere a las metodologías activas utilizadas en el proceso formativo. El objetivo general del estudio es comparar la percepción de docentes y estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la carrera de Profesorado de educación básica para I y II ciclo en el grado de licenciatura. Dicha comparativa es de especial interés, puesto que la UPNFM es la única institución formadora de formadores en Honduras, y la carrera Profesorado de educación básica para I y II ciclo en el grado de licenciatura, se encarga de formar

¹ Alice Yankelle Turcios Díaz es graduada del Profesorado en Ciencias Sociales y posee una Maestría en Investigación Educativa, así como una candidatura para el Doctorado en Educación, formación recibida en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) en Honduras. Actualmente, se desempeña como docente en la Sección Académica de Ciencias Sociales de la UPNFM. Además de su labor docente, ha trabajado como diseñadora instruccional para cursos de formación continua del profesorado y es responsable de la Cátedra Morazánica en el centro educativo regional de San Pedro Sula. Colabora con la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la UPNFM como asesora y terna en la presentación de tesis de maestría.

a los futuros docentes del sistema educativo nacional. Al ser conscientes de que las metodologías activas mejoran el aprendizaje de los estudiantes a través de la participación y uso de recursos y estrategias que despiertan el interés y contribuyen a interiorizar el conocimiento, evaluarlo y fomentar el desarrollo de competencias, es preciso realizar la revisión de la percepción sobre la aplicación de las mismas, ya que la UPNFM declara como su modelo educativo el basado en competencias, de ahí el interés por verificar la correspondencia con la realidad aplicada.

En consecuencia, tanto docentes como estudiantes deben conocer las metodologías activas, aplicarlas y aprender a elegir las en función de los objetivos y competencias deseadas, puesto que qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar, forma parte del proceso mental al que se ven sometidos los estudiantes, y en función de lo aprendido y el cómo, los docentes que han sido formados habrán de aplicarlas al momento de desarrollar su práctica docente.

Palabras clave:

Metodologías activas, percepciones, estrategias de enseñanza y evaluación.

Resumo

Este documento mostra a relação entre as percepções de professores e alunos da carreira de Educação Básica da Universidade Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) e não diz respeito às metodologias ativas. O objetivo geral do estudo é comparar a percepção de professores e alunos quanto ao uso de metodologias ativas na carreira da Educação Básica. Esta comparação é de especial interesse, uma vez que a UPNFM é a única instituição que forma formadores em Honduras. As metodologias ativas ajudam os alunos a aprender através da participação e utilização de recursos e estratégias que despertam interesse e contribuem para internalizar conhecimentos, validação e promoção de competências.

Consequentemente, tanto professores como alunos devem conhecê-los, aplicá-los e aprender a ensiná-los com base nos objetivos e competências desejadas, pois o que ensinar, como ensinar e como avaliar, faz parte do processo mental a que os alunos estão submetidos. dependendo do que aprendi e como, devo colocá-lo em prática no desenvolvimento da sua prática docente.

Palavras-chave:

Metodologias ativas, percepções, estratégias de ensino e avaliação

1. Introducción

El estudio se centra en dos áreas de investigación definidas por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM): el análisis de la calidad y la equidad de la educación, por lo que investigar las percepciones sociales de docentes y estudiantes sobre estrategias de enseñanza, métodos de evaluación y metodologías activas cumple con ambas áreas. La UPNFM, como institución formadora de formadores, busca garantizar que los estudiantes estén preparados para ingresar al mundo laboral, especialmente en el ámbito educativo.

Así, la investigación surge de la necesidad de comprender las percepciones de docentes y estudiantes sobre las metodologías activas implementadas en el proceso formativo de formadores, dada la responsabilidad de la UPNFM en la formación de docentes para el sistema educativo nacional. Las metodologías activas y su enfoque, incrementan la motivación para instruirse, como por ejemplo cuando se emplea la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), ya que en situaciones prácticas de aprendizaje el compromiso por aprender se incrementa, por lo que se espera que quienes son formados con las mismas, las apliquen en su vida académica y laboral, sin descuidar que las competencias son transversales y deben trascender a los diferentes aspectos de la vida de los individuos en sociedad. Por lo que formar docentes bajo el enfoque en competencias, metodologías activas y capaces de comprender e implementar las mismas, se corresponde con los pilares de la educación declarados por la UNESCO.

Según Zapata - Lascano (2024), en relación a las metodologías activas:

La importancia de estas metodologías se centra en que tiene efectos positivos en varios aspectos académicos, por ejemplo: mejora el rendimiento escolar, el desarrollo de habilidades, la participación y motivación, la preparación para enfrentar la sociedad y el respeto hacia la equidad y la diversidad. Su implementación produce cambios en los roles de maestros y estudiantes, empoderando a estos últimos en su proceso de aprendizaje. Estas metodologías ofrecen un enfoque inclusivo y diverso, inculcando el respeto por las diferencias y la colaboración entre aprendices (p. 11066).

Si bien es cierto que, en cada uno de los centros educativos es requerido el uso de estas metodologías, en el caso de la UPNFM es necesario también que los estudiantes tomen conciencia acerca de la correcta aplicación de las mismas y sepan sistematizarlas para que formen parte permanente de su quehacer educativo. Así, los docentes se convierten en capacitadores y acompañantes del proceso formativo. Por ello, este estudio investiga las prácticas pedagógicas de los docentes y cómo estas se relacionan con las metodologías activas, así como la percepción que tienen docentes y estudiantes sobre ellas.

2. Método

El estudio se desarrolló bajo el enfoque metodológico mixto, combinando la aplicación de cuestionarios a estudiantes y docentes, con la realización de grupos focales con estudiantes. La investigación es de carácter no experimental, descriptivo y transversal. El estudio tuvo como delimitación espacial la sede de San Pedro Sula y como población a los estudiantes del Profesorado en Educación Básica para I y II ciclo en el grado de licenciatura, tomándose como muestra para la aplicación de cuestionarios a 76 estudiantes, lo que equivale al 58.4% de la población. Además, se realizaron 2 grupos focales de 8 estudiantes cada uno de ellos, como parte del análisis cualitativo. En relación a los docentes, el cuestionario se aplicó a 8 de ellos (que son quienes para el momento de la aplicación impartían clases de manera permanente).

Si bien es cierto se hace referencia a lo cuantitativo y cualitativo, esto no quiere decir que se hayan visto como elementos separados que solo se unieron para poder declarar al estudio como mixto, sino que la riqueza que ambos representan se conjugó para alcanzar un mayor nivel de análisis.

3. Resultados

3.1. Metodologías activas: un acercamiento conceptual

El panorama educativo contemporáneo ha experimentado un marcado cambio hacia metodologías más participativas y centradas en el estudiante. Las civilizaciones antiguas, como la griega, la egipcia y la mesopotámica, jugaron un papel fundamental en el desarrollo del conocimiento humano. Aunque no se empleaban términos como “metodologías activas”, se pueden identificar prácticas educativas en la antigua Grecia que comparten características con estas metodologías. Por ejemplo, la enseñanza se centraba en el estudiante como agente activo de su propio aprendizaje, fomentando la participación y la reflexión crítica. Además, se inculcaban valores cívicos y patrióticos, se estimulaba la creatividad en las artes y se promovía la autonomía del individuo en la defensa de sus ideales.

Es por ello que, análisis y conceptos referentes a cambios en las metodologías, según Narváez (2006), son atribuidos a la corriente pedagógica conocida como la Escuela Nueva, este movimiento de innovación educativa, que se origina a fines del siglo XIX en Europa y se extiende globalmente hasta el primer tercio del siglo XX, se basa en los principios de pensadores como Rousseau, Pestalozzi y Froebel, aunque se reconoce la influencia de otros precursores incluso de épocas anteriores, incluyendo la antigüedad. Argumenta que la Escuela Nueva sigue siendo relevante en la actualidad, señalando que ha habido una falta de investigación sobre esta corriente pedagógica y que, en consecuencia, se le han atribuido erróneamente

ciertos aspectos. Además, sostiene que la educación contemporánea debe estar marcada por una evaluación constante de sus estándares, objetivos y técnicas, dado que su propósito es influir en la transformación de la sociedad, la cual está en constante evolución.

Gutierrez, et. al., (2023), coinciden en que la Escuela o Educación Nueva representa un movimiento de renovación educativa y pedagógica, que propiciaba en el aula el juego, la crítica y reflexión, antagonizando así con la escuela tradicional. Previo al desarrollo de la Escuela Nueva, puede afirmarse que durante el siglo XII se evidencia la tendencia a renovar la educación. Si bien es cierto, a la escuela se le ha señalado de no evolucionar al mismo ritmo que las necesidades sociales, no puede decirse que no se realicen esfuerzos por comprender los procesos de aprendizaje de los individuos y procurar el mayor aprovechamiento del mismo para el bien colectivo. Se ha transitado por diferentes modelos pedagógicos y ahora mismo es el Modelo Educativo Basado en Competencias el que engalana las discusiones de cómo debe enseñarse, y dentro de este se encuentra el enfoque constructivista, que se enriquece y sirve de las metodologías activas.

3.2. La escuela como espacio lúdico, reflexivo y crítico

Las estrategias de aprendizaje utilizadas en las metodologías activas están intrínsecamente relacionadas con la naturaleza de los métodos de evaluación. Estas estrategias abarcan una variedad de procesos y recursos cognitivos que los estudiantes emplean durante su proceso de aprendizaje, por ende, estas estrategias están estrechamente vinculadas con los aspectos cognitivos que influyen en el proceso de aprendizaje.

Como señala Cervantes (2024) dichas estrategias didácticas basadas en metodologías activas son procesos dirigidos por los docentes que implican actividades específicas para facilitar aprendizajes significativos. En estas estrategias, el alumno es el protagonista y participa activamente en su proceso de aprendizaje, lo que fomenta la autonomía, el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad y la motivación, entre otros aspectos. Estas actividades se diseñan considerando los conocimientos previos del estudiante y su relación con su entorno inmediato.

Por ello, en la concepción socio-constructivista, el aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa activamente en su proceso, construyendo significados a partir del contenido y colaborando con profesores y compañeros para desarrollar actividades concretas. Es crucial que los estudiantes se sientan parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica la utilización de estrategias participativas que vayan más allá de la mera resolución de problemas. La motivación de los estudiantes durante las evaluaciones está directamente influenciada por la naturaleza de los instrumentos de evaluación utilizados. Si las evaluaciones

se centran en exámenes de memorización, los estudiantes tenderán a enfocarse únicamente en memorizar el contenido, en lugar de profundizar en su comprensión y análisis. Por ello, debe existir un eje conductor en el proceso educativo, tanto en la planificación de las clases, cómo se desarrollan y evalúan. El constructivismo como enfoque de aprendizaje como parte del modelo educativo basado en competencias, debe ser la guía de dicho proceso.

Investigaciones realizadas por Espinosa y Avalos (2024) identificaron 45 estudios relevantes sobre la implementación de metodologías activas en la enseñanza universitaria. Estos estudios se enfocaron principalmente en analizar el impacto de dichas metodologías, siendo el 60% dirigido al rendimiento académico y el 30% al desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Además, un 10% se centró en la percepción y satisfacción de estudiantes y profesores. Las disciplinas más abordadas fueron educación, medicina y ciencias sociales, cada una representando alrededor del 20% de los estudios, mientras que un 30% analizó herramientas tecnológicas, resaltando la integración de la tecnología en la enseñanza.

Siendo especialmente interesante, que los resultados de estos estudios revelaron que el 70% evidenció una mejora significativa en el compromiso y participación de los estudiantes con la implementación de metodologías activas, y el 50% reportó un aumento en el rendimiento académico. Sin embargo, un 20% destacó desafíos como la resistencia al cambio por parte de los docentes y la necesidad de capacitación adecuada. Dichos hallazgos respaldan la importancia de continuar explorando y promoviendo el uso de metodologías activas para mejorar la calidad de la educación universitaria, aunque también señalan la importancia de abordar los desafíos asociados con su implementación.

Continuando con el papel de la evaluación, Medina - Díaz y Verdejo - Carrión (2020), refieren que el análisis de las técnicas e instrumentos de evaluación reviste una importancia fundamental en el ámbito académico, al propiciar una comprensión profunda sobre cómo se lleva a cabo la recopilación y aplicación de información relativa al aprendizaje de los estudiantes. Dichas técnicas, que abarcan desde pruebas hasta observaciones y comunicación personal, así como tareas de ejecución, se complementan con instrumentos específicos diseñados para obtener datos cuantitativos y cualitativos, tales como puntuaciones, selecciones y comentarios. Es imperativo destacar que estas técnicas no se encuentran necesariamente restringidas a un tipo particular de evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa), sino que su empleo está supeditado al discernimiento del profesorado, quien determina su propósito y utilización en consonancia con las estrategias pedagógicas empleadas y las diversas características del alumnado. Por ende, la selección y utilización adecuadas de técnicas e instrumentos de evaluación constituyen aspectos cruciales para la generación de información significativa acerca del progreso y los logros de los estudiantes en un contexto educativo diverso.

Por tanto, es esencial repensar el proceso de evaluación dentro de las metodologías activas para que vaya más allá de la mera medición y asignación de calificaciones numéricas. La evaluación debe ser vista como una oportunidad para aprender y desarrollar habilidades críticas, en lugar de ser percibida únicamente como una etapa para calificar el desempeño de los estudiantes. Es fundamental que las estrategias de evaluación sean coherentes con las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas. Las autoevaluaciones y coevaluaciones son herramientas valiosas que enriquecen el proceso evaluativo al considerar los avances y logros alcanzados por los estudiantes a través de actividades grupales.

En última instancia, el entorno de evaluación condiciona la forma en que los estudiantes aprenden, lo que subraya la importancia de diseñar estrategias de evaluación que promuevan un aprendizaje significativo y coherente con las metodologías activas implementadas en el aula.

4. Discusión

Los resultados de la investigación revelan una similitud en la percepción de docentes y estudiantes con respecto al uso de metodologías activas en la carrera de Educación Básica del CURSPS. Aunque las clases magistrales siguen siendo predominantes, se observa una implementación cada vez mayor de metodologías activas, como clases prácticas y trabajo en equipo. Sin embargo, se identifica una menor utilización de metodologías como seminarios, talleres y trabajos de investigación. Tanto docentes como estudiantes destacan la importancia de estas metodologías para la construcción de un aprendizaje significativo, lo que sugiere una conciencia compartida sobre la necesidad de adaptar las prácticas educativas al contexto actual.

En cuanto al primer objetivo específico, se encontró que las pruebas objetivas escritas son las más comunes en el proceso de evaluación, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de los docentes. Sin embargo, existe una discrepancia entre la percepción de los estudiantes y la de los docentes en cuanto al uso de la evaluación oral, lo que podría indicar una diferencia en la interpretación de las actividades realizadas en clase. Aunque hay una variedad de opiniones sobre otras estrategias de evaluación, la coincidencia entre estudiantes y docentes sugiere una comprensión compartida del proceso educativo en el que están involucrados.

El segundo objetivo específico revela que, aunque la clase magistral sigue siendo predominante, tanto docentes como estudiantes perciben un aumento en el uso de metodologías activas, como el estudio y trabajo en equipo. Sin embargo, se destaca la necesidad de una mayor formación en este ámbito, especialmente entre los estudiantes, lo que sugiere una conciencia de la importancia de adaptar las prácticas educativas a las necesidades del contexto actual. Los resultados de los grupos de discusión indican una comprensión del concepto de metodologías activas

por parte de los estudiantes, aunque también muestran una falta de diversidad en su aplicación.

Por último, el tercer objetivo específico pone de manifiesto las creencias de estudiantes y docentes sobre el papel de las metodologías activas en el proceso educativo. Los estudiantes consideran que estas metodologías son cada vez más utilizadas por sus docentes, lo que refleja una percepción positiva sobre su impacto en el aprendizaje. Sin embargo, algunos estudiantes señalan una falta de dinamismo en sus docentes, lo que sugiere una necesidad de adaptación a las nuevas tendencias pedagógicas. Por otro lado, los docentes expresan un deseo de aprender más sobre estas metodologías y de contar con espacios de capacitación y formación, lo que indica una disposición a mejorar sus prácticas educativas para beneficiar a sus estudiantes.

4. Consideraciones finales

Como consideraciones finales, se destaca la importancia de comprender la estrecha relación entre las metodologías activas, las estrategias de aprendizaje y los métodos de evaluación en el contexto educativo. A lo largo del estudio, se ha evidenciado cómo estas dimensiones interactúan y se complementan entre sí para promover un aprendizaje significativo y profundo por parte de los estudiantes. Es crucial reconocer que las metodologías activas no solo implican un cambio en la forma de enseñar, sino también en la manera en que se evalúa el aprendizaje. La evaluación debe ser concebida como una oportunidad para fomentar el pensamiento crítico, la reflexión y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, en lugar de limitarse a medir la memorización de información.

Además, se ha subrayado la importancia de diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje coherentes con los principios de las metodologías activas, que promuevan la participación activa de los estudiantes, la colaboración y la construcción conjunta del conocimiento.

En este sentido, se hace necesario replantear los enfoques tradicionales de evaluación y adoptar prácticas evaluativas más flexibles, interpretativas y alineadas con los objetivos de aprendizaje propuestos. Las autoevaluaciones, coevaluaciones y la retroalimentación formativa emergen como herramientas fundamentales para enriquecer el proceso evaluativo y promover una cultura de mejora continua.

Por último, se resalta la importancia de seguir investigando y desarrollando prácticas pedagógicas innovadoras que promuevan el uso efectivo de las metodologías activas y la evaluación formativa en el ámbito educativo. Este artículo pretende ser un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en esta área y contribuyan al avance y mejora de la práctica docente.

Referencias

- Cervantes, A. Y. M. (2024). Metodologías activas: estrategias didácticas utilizadas por docentes de educación básica en Oaxaca. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(1), 1-14.
- Cevallos, A. E., & Guijarro, A. D. L. Á. A. (2024). Implementación de metodologías activas en la enseñanza universitaria. *INSTA MAGAZINE*, 7(1), 1-5.
- Gutiérrez Curipoma, C. N., Narváez Ocampo, M. E., Castillo Cajilima, D. P., & Tapia Peralta, S. R. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3311-3327. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409
- Lascano, W. A. Z. (2024). Optimizando el Proceso Enseñanza-Aprendizaje a Través de la Integración de Metodologías Activas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 11066-11081.
- Medina-Díaz, M. D. R., & Verdejo-Carrión, A. L. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 270-284.
- Narváez, E. (2006). *Una mirada a la escuela nueva*. Universidad Central de Venezuela Caracas. Educare Vo. 10, n. 35 Meridad.

Capítulo 12

La enseñanza del inglés en la educación de personas jóvenes y adultas en Chile: desafíos y oportunidades

O ensino do inglês na educação de jovens e adultos no Chile: desafios e oportunidades

Lizeth Andrea Carlier Molina¹

<https://orcid.org/0009-0001-3238-1931>

Universidad Católica de Temuco

carlier.lizeth@gmail.com

Resumen

En la actualidad, el dominio del idioma inglés se ha convertido en una herramienta fundamental para interactuar de manera efectiva, de igual manera para el desarrollo profesional y la integración activa en una sociedad cada vez más cosmopolita. El presente ensayo pretende contribuir a la reflexión de las prácticas de liderazgo docente para fomentar la adquisición de habilidades comunicativas del idioma inglés en estudiantes de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, abordando la importancia del liderazgo pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma en los estudiantes, así como las acciones específicas

¹ Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile. Licenciada en Educación, Profesora de Inglés de la Universidad Católica de Temuco. Integrante Red de Lideresas Pedagógicas Chilenas. Se ha desempeñado como profesora de inglés en nivel pre-escolar, primaria, secundaria y adultos en diversos establecimientos educativos. Actualmente Coordinadora y Profesora de Ciclo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (E.P.J.A) en un centro educativo de la comuna de Cholchol, Región de la Araucanía, Chile.

que pueden ser implementadas para incrementar el desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés.

Resumo

Atualmente, o domínio da língua inglesa tornou-se uma ferramenta fundamental para a interação efetiva, bem como para o desenvolvimento profissional e a integração ativa em uma sociedade cada vez mais cosmopolita. Este ensaio tem como objetivo contribuir para a reflexão das práticas de liderança docente para fomentar a aquisição de competências comunicativas em língua inglesa nos alunos da Educação de Jovens e Adultos, abordando a importância da liderança pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da língua nos alunos, bem como as ações específicas que podem ser implementadas para promover o desenvolvimento de competências comunicativas em língua inglesa.

Introducción

El aprendizaje del idioma inglés se presenta como una herramienta de comunicación fundamental para el progreso de la sociedad en el siglo XXI, hoy en día es el idioma con mayor alcance a nivel mundial permitiendo la interacción con personas de diferentes fuentes lingüísticas y culturales (English Proficiency, 2022; Fernández, 2020; Kirkpatrick 2010; Ortiz, 2013; Sprachcaffé, 2017; UNESCO 2007), es así como adquirir esta herramienta lingüística se ha convertido en una fuente de interés, sin importar el continente de procedencia ni el rango etario que posea el aprendiz.

En el contexto chileno se ha evolucionado en políticas públicas y programas de apoyo para estudiantes y profesores, desde principios del siglo XXI se creó el programa *Inglés Abre Puertas*, cuyo principal propósito según el Decreto N° 81, es el mejoramiento de los niveles de inglés por medio de estándares nacionales definidos para el aprendizaje del idioma (MINEDUC, 2012). La asignatura es impartida desde 5° año básico a 4° medio de forma obligatoria sumado propuestas curriculares en niveles inferiores (MINEDUC, 2012). A su vez, se declara en el Currículum Nacional (2023) al enfoque comunicativo como línea de acción y base metodológica para el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en los centros educativos del país.

Este enfoque declarado por el MINEDUC se centra en fomentar en los estudiantes la habilidad de utilizar el inglés para comunicarse según el contexto que lo rodea, considerando como principio cuatro habilidades: expresión escrita, comprensión auditiva, expresión oral y comprensión lectora (MCE, 2002; MINEDUC, 2023). A su vez, permite una fusión del conocimiento semántico, gramatical y contextual en la adquisición de una segunda lengua en situaciones reales, donde los aprendices

practican el idioma internalizando de forma natural estructuras propias de una segunda lengua (Lomas, 2014). En otras palabras, el MINEDUC impulsa el aprendizaje de una segunda lengua que sea funcional y además de pertinente, centrando el aprendizaje considerando las diversas realidades de los estudiantes y su entorno de igual manera que los aprendices logren la funcionalidad del idioma y que puedan desenvolverse en situaciones cotidianas reales.

Por cuanto, las orientaciones didácticas para la EPJA en Chile se centran en varios principios y estrategias claves para dar cobertura a los estudiantes. En el marco de la implementación de la Actualización de la Priorización Curricular 2023-2025, el MINEDUC (2022) estipula que en la totalidad del currículum implementado en la educación de personas jóvenes y adultas y que a su vez tiene como finalidad ser una guía para los docentes y profesionales de la educación en el proceso de apropiación y gestión curricular, para el aprendizaje en el aula, se configura como uno de sus principios fundamentales la contextualización del aprendizaje.

Liderazgo para el aprendizaje en la EPJA

Chile ha experimentado importantes reformas educativas en las últimas décadas, en este contexto, el liderazgo para el aprendizaje ha surgido como una estrategia clave para abordar estos desafíos y promover un ambiente de mejora continua en los centros educativos. Es decir, comprendemos como liderazgo para el aprendizaje una serie de propuestas basadas en el liderazgo que sustentan el aprendizaje de los estudiantes y sus resultados (Bolívar, 2020; Gajardo y Ulloa, 2016). Por lo tanto, entendiendo que el liderazgo para el aprendizaje, es un factor de cambio para las comunidades educativas que llama a la reflexión y al diálogo pedagógico constante con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, independiente cual sea su ciclo de enseñanza.

A su vez, cabe mencionar que una variedad de expertos concluyen que el propósito del liderazgo para el aprendizaje, es establecer prácticas para mejorar la calidad de la tarea y los logros en el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2019; Chaucono, 2022; Elmore, 2010; Fullan, 2019; Quinn et al., 2021) Sumado a lo anterior, este tipo de liderazgo insta prácticas por parte de los líderes, que contribuyen en la mejora del trabajo de los profesores, vinculando a toda la comunidad educativa, en la consecución de los aprendizajes en los estudiantes (Weisntein et al., 2009). Involucrar a toda la comunidad escolar desde un liderazgo que contribuya a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, es fundamental, y es responsabilidad de todos los actores, contribuir desde este cambio a mejorar prácticas que potencien el aprendizaje profundo en los estudiantes.

En la práctica, el liderazgo para el aprendizaje comprende cinco principios basales: centrarse en el aprendizaje como actividad, establecer condiciones óptimas para el aprendizaje, favorecer el diálogo acerca del liderazgo y aprendizaje, compartir

el liderazgo e instaurar la responsabilidad compartida por los resultados (Rincón-Gallardo, 2020; Macbeath, et. al., 2009). Bajo estos preceptos es imprescindible reformular la escuela, lo que Kruse y Louis (2008) llaman “intensificación del liderazgo”, fortalecer la cultura escolar con una participación activa de todos sus agentes. Estos principios entregan una bitácora clara para establecer dimensiones que potencien este tipo de liderazgo en todas las comunidades educativas.

Algunas prácticas efectivas que la literatura ha evidenciado respecto del liderazgo para el aprendizaje, algunos autores las clasifican en cuatro categorías que tienen incidencia directa en el aprendizaje de los estudiantes (Day & Sammons et al., 2011; Leithwood, 2011; Leithwood et al., 2006) al mismo tiempo Robinson (2007) realizó estudios que permitieron relacionar el liderazgo con el desempeño académico de los estudiantes, de éstos estudios surgieron cinco dimensiones del liderazgo que lo convierten en una práctica efectiva.

Tabla 1

Principales aspectos de las prácticas de liderazgo pedagógico

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje (Leithwood, Day et al., 2006)	Dimensiones de un liderazgo eficaz (Robinson et al, 2009)
Establecer una dirección (visión, expectativas y metas de la comunidad)	Fijar metas y expectativas claras
Desarrollar al personal	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional.
Reestructurar la organización	Adquirir y asignar recursos de forma planificada
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje	Asegurar un entorno ordenado y de colaboración
	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del curriculum

Nota. Adaptado desde Leithwood, Harris y Hopkins (2018)

Como se puede apreciar en la tabla 1, estos autores establecen ciertas prácticas y dimensiones específicas que los nuevos líderes chilenos tienen que adoptar, según lo menciona Fullan (2014) “nuevo liderazgo para el cambio”, bajo esta premisa dicho tipo de liderazgo moviliza a las comunidades educativas con acciones multidireccionales y a su vez con diversos liderazgos ejercidos no solo por el equipo directivo, sino también en los distintos niveles de la escuela (profesores, estudiantes etc.) facilitando el aprendizaje profundo de forma colectiva.

Diseñando la mejora: desafíos en la enseñanza del inglés en la EPJA

La enseñanza del inglés como idioma extranjero ha adquirido una importancia creciente en el contexto globalizado actual. En Chile, el dominio del inglés no solo se considera una habilidad deseable para la población, sino también una necesidad para acceder a oportunidades laborales, académicas y sociales. Sin embargo, la enseñanza del idioma inglés específicamente en la educación de adultos presenta desafíos únicos, debido a las características específicas de este grupo demográfico.

El curriculum de la EPJA plasmados en los planes y programas educativos, tiene como principal objetivo el desarrollo de habilidades y contenidos mínimos en los estudiantes que han desertado del sistema, durante el proceso de escolaridad obligatoria en Chile (Merriam y Brockett, 2007). En Chile, se han implementado programas de re-escolarización con el fin de reintegrar a los estudiantes mayores de 18 años en el sistema educativo, con el fin de que sean parte de la sociedad con mayores oportunidades laborales y salariales, así como también seguir estudios técnicos u universitarios.

Cuando surgen desafíos, especialmente en la educación de personas jóvenes y adultas, hay varios factores a considerar que determinarán el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes de manera progresiva y sistemática. Cualquier proceso de mejora va precedido de una reflexión crítica sobre la práctica docente.

El establecer una propuesta de mejoramiento de la práctica docente en la enseñanza efectiva del idioma inglés como segunda lengua en la educación de personas jóvenes y adultas, requiere revisar algunos principios y elementos trascendentales para conseguir el aprendizaje profundo en los estudiantes, uno de estos elementos es la consolidación de las prácticas de liderazgo docente en el aula, este principio es fundamental, ya que da cuenta de la capacidad de un líder educativo para influir de manera positiva en el desarrollo de la mejora sistemática de la enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes sin dejar de lado el crecimiento profesional de los docentes (Bolívar, 2010, 2019; Fullan, 2019; Robinson & Gray, 2019). Un líder pedagógico efectivo es alguien que inspira, guía y facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo al éxito académico y al desarrollo integral de la comunidad educativa. (Maureira, 2006; Weinstein, 2009; Townsend et al., 2011; Mellado, Chaucono, y Villagra 2017), esto implica liderar iniciativas que promuevan prácticas pedagógicas efectivas, implementar estrategias innovadoras de enseñanza, promover un ambiente educativo positivo, participativo incentivando a su vez el desarrollo de los profesionales de la educación.

De igual manera, los principios del aprendizaje planteados por Cortez (2018), que guían el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los cuales consideran

los conocimientos previos de los aprendices, estos son fundamentales porque sirven como la base sobre la cual se construye el nuevo aprendizaje, influyen en la comprensión y la interpretación de la información, y permiten una adecuación efectiva de la enseñanza para resolver las necesidades particulares de los estudiantes, aún más en la educación de personas jóvenes y adultas donde poseen un vasto conocimiento previo que debe ser considerado y no anulado.

El estudiante protagónico refiere a que el aprendiz asume el control de su aprendizaje determinando sus ritmos de metacognición frente a tareas de aprendizaje, a su vez la capacidad para participar activamente, comprometerse, ser responsables de su aprendizaje y contribuir a un entorno educativo enriquecedor. La colaboración entre estudiantes y profesores es esencial para lograr un proceso de aprendizaje efectivo y significativo, finalmente, *el aprendizaje es una construcción social y de carácter situado*, el aprendizaje no ocurre de manera aislada o individual, sino que está intrínsecamente vinculado a la interacción y participación en contextos sociales. Esta perspectiva se fundamenta en teorías socioculturales y constructivistas, que sostienen que el aprendizaje es un proceso activo en el cual las personas construyen significado a través de la interacción con su entorno y con otros individuos. Los entornos sociales, como la familia, la escuela, el trabajo y la cultura en general, influyen y se deben vincular en la forma en que las personas aprenden y comprenden el mundo que les rodea, estos tres principios del aprendizaje serán intransables en esta propuesta.

Continuando con esta propuesta considerando los principios del núcleo pedagógico que postural Elmore (2010) de manera de activar la relación entre el estudiante el profesor en presencia del contenido, es fundamental basar las acciones pedagógicas de mejora considerando aumenta la capacidad técnica y metodológica de la docente como lo menciona Quinn et al. (2022) que los docentes deben diseñar de forma intencionada oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, a su vez enriquecer y diseñar actividades desafiantes para los estudiantes aprovechando toda la riqueza de sus contextos social y cultural involucrándose así en un rol activo de la construcción de sus saberes.

De igual forma, cuando se plantea de métodos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se utiliza como ya se ha mencionado, el método comunicativo propuesto por el MINEDUC (2023). Este enfoque se basa en una serie de principios que se relacionan con los objetivos que se debieran alcanzar para la implementación del idioma en las aulas de clases es decir, la forma en que se adquiere un segundo idioma (inglés), el diseño de las actividades que promueven el aprendizaje y el rol del profesor y estudiante en el aula son primordiales para alcanzar el dominio del inglés en ellos estudiantes de la EPJA.

Reflexiones

Las prácticas de liderazgo desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma inglés en los estudiantes de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile, es así como cobra sentido la reflexión crítica de la práctica pedagógica como primer paso, tomar conciencia de los procesos formativos de los estudiantes para iniciar las mejoras en la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Los líderes educativos tienen la responsabilidad de establecer metas claras y alcanzables, promover un ambiente de aprendizaje inclusivo, fomentar el desarrollo profesional del personal docente y promover la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. Al hacerlo, pueden contribuir significativamente al éxito académico y personal de los estudiantes.

Los aprendizajes del idioma extranjero se mejoran con líneas de acción claras y participativas, las propuestas de mejora que se sustentan en los principios del aprendizaje, crea una línea de acción para el mejoramiento de las habilidades lingüísticas. Esta propuesta permite al docente facilitar el cambio en el núcleo pedagógico realizando tareas de calidad y desafiantes para los estudiantes de la educación de adultos considerando su contexto y sus conocimientos previos para la resignificación de percepciones y el desarrollo de las habilidades comunicativas en su conjunto y no de forma separada (Mintrop y Madero, 2022; Pino et al., 2018), entendiendo que la mejora del diseño de clase se hace a través del trabajo colaborativo entre el estudiante y el profesor. Como lo plantea Uribe, M. y Berkowitz, D. (2018), fundamentando la importancia de la tensión de núcleo pedagógico el cual es la base fundamental que guían la práctica educativa.

De igual manera, la enseñanza del inglés en la educación de adultos en Chile enfrenta desafíos significativos a nivel estructural en sus bases curriculares, Se hace fundamental desarrollar programas educativos actualizados, contextualizados y pertinentes según las necesidades de este ciclo de enseñanza, así como proporcionar capacitación y apoyo continuo para los profesores. Con el compromiso y la inversión adecuados, la enseñanza del inglés puede convertirse en una herramienta poderosa para capacitar a los adultos chilenos y prepararlos para participar en la economía globalizada del siglo XXI.

Referencias

- Aravena Kenigs, O. A., Montanero Fernández, M. & Mellado Hernández, M. E. (2022). *Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 26(1), 235-257. DOI:10.30827/profesorado 26i1.13460

- Chaucono, J., Mellado, M. y Yuste, R. (2020). Líderes escolares: representaciones implícitas sobre aprendizaje. *Revista Espacio*, 41(18). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/a20v41n18p12.pdf>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases. Serie Liderazgo Educativo*. Fundación Chile: Santiago, Chile.
- Fernández, R. (2020). Los idiomas más hablados en el mundo en 2020. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>
- Fullan, M. (2019). *El matiz porque unos líderes triunfan y otros fracasan*. Editorial Morata.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Research Report 800. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>
- Marchán-Carvajal, I. y Sanmartí, N. (2015). Criterios para el diseño de unidades didácticas contextualizadas: Aplicación al aprendizaje de un modelo teórico para la estructura atómica. *Educación Química*, 26(4), 267–274.
- Marsh, J. A. (2012). *Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps*. *Teachers College Record*, 114(11), 1–48.
- Merriam, S. B. y R. G. Brockett (1996): *The Profession and practice of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Martínez, R., Montero, Y. y Pedrosa, M. (2000). *Aprendizaje significativo, contexto y mediación simbólica*. En Peniche (Ed), *Teoría da aprendizagem significativa*, pp. 135-144. Extraído el 23 de marzo de 2017 de <http://www.mlrg.org/memberpublications/LivroPeniche2000.pdf#page=136>
- Mellado, M.E., Chaucono, J.C. & Villagra, C. (2017). *Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico*. *Revista Psicología Educativa y Educacional*, 21 (3), 541- 548. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213111102>.
- Mintrop, R. & Zumpe, E. (2019). *Solving Real-Life Problems of Practice and Education Leaders' School Improvement MindSet*. *American Journal of Education*, 125(3). DOI: 000-000. 10.1086/702733.
- Ortiz, I. (2013). *La importancia del idioma inglés en la educación*. El Nuevo Diario. Managua, Nicaragua. <http://www.elnuevodiario.com.ni/desde-la-u/305910-importancia-idiomaingles-educacion/>

- Poortman, C.L., & Schildkamp, K. (2016). *Solving student achievement focused problems with a data use intervention for teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 60, 425-433
- Sprachcaffe. (2017) ¿Por qué estudiar inglés? España. <http://www.sprachcaffe.com/espanol/porque-estudiar-ingles.htm>
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. OCDE.
- Uribe, M. y Berkowitz. D. (2018). *El rol del nivel intermedio como generador de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el territorio: Una primera aproximación desde la perspectiva del liderazgo y la gestión local en educación*. Informe Técnico N° 5. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Capítulo 13

El aprendizaje organizacional en instituciones educativas privadas desde la mirada de los directivos

Aprendizagem organizacional em instituições de educação privada na ótica dos gestores

Estefany Otárola Ccochachi¹

<https://orcid.org/0000-0002-1009-5715>

Pontificia Universidad Católica del Perú

estefany.otarola@pucp.edu.pe

Resumen

El presente ensayo centra su estudio en el aprendizaje organizacional (AO), un tema que en los últimos años ha ido ganando terreno en el ámbito educativo y que también es estudiado desde otras perspectivas. El aprendizaje organizacional entendido se define como el proceso mediante el cual los individuos dentro de una entidad u organización educativa utilizan su capacidad inherente para adquirir conocimientos. Estos conocimientos, a través de procedimientos de compartir e integrar información, pueden luego ser transmitidos entre los miembros y adheridos a todas las estructuras de la organización educativa.

El propósito de este ensayo es describir la presencia del aprendizaje organizacional en las instituciones educativas privadas desde la mirada de sus directivos. Por tanto, se ahonda en algunos aspectos sobre el aprendizaje organizacional: los elementos, el proceso y la importancia en el ámbito educativo.

1 Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Matemática y Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Egresada del Posgrado en Educación con mención en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente nombrada en la I.E. N° 156 El Porvenir.

En relación a las conclusiones, se puede percibir su presencia en instituciones educativas a través de elementos como las causas y consecuencias que dicho aprendizaje genera, los procesos a nivel individual y grupal, así como factores significativos como la formación continua de docentes y la fidelización de padres de familia.

Resumo

Este ensaio concentra seu estudo na aprendizagem organizacional (AO), tema que vem ganhando espaço no campo educacional nos últimos anos e também é estudado sob outras perspectivas. A aprendizagem organizacional é entendida como o processo pelo qual os indivíduos de uma entidade ou organização educacional utilizam sua capacidade inerente para adquirir conhecimento. Este conhecimento, através de procedimentos de partilha e integração de informação, pode então ser transmitido entre os membros e aderido a todas as estruturas da organização educativa.

O objetivo deste ensaio é descrever a presença da aprendizagem organizacional em instituições de ensino privadas na perspectiva de seus gestores. Para tanto, são aprofundados alguns aspectos da aprendizagem organizacional: os elementos, o processo e a importância no campo educacional.

Em relação às conclusões, a sua presença nas instituições de ensino pode ser percebida através de elementos como as causas e consequências que essa aprendizagem gera, os processos a nível individual e grupal, bem como fatores significativos como a formação contínua dos professores e a lealdade do país familiar.

El Aprendizaje Organizacional y sus elementos

Referirse al aprendizaje organizacional implicaremontarnos al año 1965, cuando Cangelosi y Dill incluyen este término por primera vez en el título de su estudio (Ishak & Mansor, 2020). Años después, en 1978, Argyris y Schon expresaron que el aprendizaje organizacional es un proceso para encontrar y enmendar errores (Vega et al., 2020). Posteriormente, Senge (1990) y Huber (1991), señalaron que en las organizaciones se pueden generar aprendizajes a través de un conjunto de procedimientos, los cuales permiten que los colaboradores generen buenos resultados para la organización (Vega et al., 2020; Ishak & Mansor, 2020).

Desde el ámbito educativo, podemos entender al aprendizaje organizacional como un proceso donde los individuos que forman parte de una entidad u organización educativa utilizan su capacidad inherente para lograr aprendizajes, los cuales son compartidos e integrados entre los miembros mediante procedimientos de comunicación, para luego ser adheridos a todas las estructuras de la organización

educativa (Quispe y Vigo, 2017; Watad, 2019; Minami, 2020; Mamani y Estrada, 2020; Baturay & Yastibas, 2021; Angulo et al., 2021; Bermúdez et al., 2020; Imran & Salim, 2019; Guerra, 2020).

A partir de esta definición, se puede entender cómo los docentes y otros miembros de la institución educativa utilizan sus capacidades para generar aprendizajes significativos que contribuyen al proceso de mejora continua.

El aprendizaje organizacional está conformado por 7 elementos, que nos permiten comprenderlo de forma más cercana. El primer elemento son las causas, que representan los motivos por los cuales se busca que una organización genere aprendizajes. La segunda son las condiciones, que se refieren al entorno donde la organización generará sus aprendizajes. El tercero refiere a los tipos de aprendizajes, indicando las distintas maneras en las que una institución puede aprender. El cuarto elemento recae en el proceso del aprendizaje, que comprende los pasos o subprocesos para alcanzar un aprendizaje. El quinto representa las fuentes, es decir, las diferentes situaciones que contribuyen al logro de aprendizajes. Como sexto están los sujetos, sobre quienes se generan los aprendizajes. Y, por último, el impacto considera las mejoras que se generan al aplicar el aprendizaje organizacional (Minami, 2020).

Al conocer estos elementos, comprendemos que el aprendizaje organizacional es bastante complejo y no implica solamente generar aprendizajes de forma deliberada. Cada uno debe integrarse en un contexto específico, cumplir ciertas condiciones, seguir un determinado proceso y generar un impacto.

De acuerdo con la percepción de los directivos de las instituciones educativas privadas de Lima, los dos elementos con mayor presencia en sus centros de trabajo son las condiciones y las causas del aprendizaje organizacional. La principal condición para generar aprendizajes es el conocimiento de la situación actual de una institución educativa (I.E.), o lo que en términos generales conocemos como el diagnóstico de una I.E., ya que, según lo manifestado por los directivos, sin dicha condición no se podría conocer el contexto de la institución y, por ende, no se podrían generar aprendizajes. Con respecto a las causas, los directivos mencionaron que una de las razones para generar aprendizajes en una institución es la necesidad de los docentes por aprender constantemente o lo que en términos generales conocemos como el aprendizaje continuo. Sin esa búsqueda por la actualización de conocimientos, no se podrían generar aprendizajes en una I.E.

Proceso del Aprendizaje Organizacional

Hablar del proceso del aprendizaje organizacional implica referirse a los diferentes subprocesos que consideran diferentes autores para describir los pasos hacia la generación de aprendizaje a nivel organizacional.

Para Alves y Odellius (citados por Muñoz y Sánchez, 2020), el AO se logra a través del desarrollo de dos subprocesos: el primero, de menor complejidad, hace referencia al subproceso en el que se modifican las prácticas de los miembros de una organización, mientras se mantienen las normas que la regulan; y en un segundo subproceso, de mayor complejidad, se generan cambios en las normas, obteniendo mejores beneficios y un mayor nivel de efectividad y conocimiento dentro de la institución.

Por otra parte, para Argote y Miron-Spector (citados por Ishak & Mansor, 2020), el proceso del AO consta de 3 subprocesos: crear, que abarca los aprendizajes de forma individual que generan conocimiento de una organización; mantener, entendido como el proceso en el cual los miembros desarrollan sus capacidades en base a los aprendizajes obtenidos; y transferir, que comprende la socialización y el intercambio de información entre los miembros de la institución.

No obstante, para Kolb (citado por Bermúdez et al., 2020), el proceso del AO consta de 4 subprocesos: la experimentación concreta, que consiste en el acercamiento de los miembros de la organización hacia un aprendizaje; la observación reflexiva, en la que los miembros realizan un análisis reflexivo del aprendizaje que están llevando a cabo; la conceptualización abstracta, en la que se generan conclusiones después de la reflexión; y por último, la experimentación activa, donde los miembros ponen en práctica el aprendizaje obtenido.

A diferencia de Kolb, para Kesar (citado por Mokher et al., 2020), el proceso del AO consta de 5 subprocesos: la incorporación de ideas, entendida como el aprendizaje inicial que realizan los miembros de la organización; la repartición de la información, donde los miembros comparten entre sí los aprendizajes obtenidos de forma individual; el desarrollo profesional, relacionado con las capacidades de los miembros de la organización; la revisión e interpretación de datos, donde se socializan e interpretan los aprendizajes obtenidos, tanto de forma individual por los miembros como mediante el intercambio de información; y finalmente, la promoción del liderazgo crítico y la valoración de los errores como oportunidades para aprender.

En términos generales, el proceso del AO puede dividirse en distintos subprocesos, los cuales comparten características similares en de sus procesos. Para efectos de este ensayo consideraremos como subprocesos del AO: la incorporación de nuevas ideas, entendida como un aprendizaje a nivel individual por parte de los miembros de la organización; la repartición de la información, comprendida como un aprendizaje a nivel grupal, donde los miembros de la organización comparten los aprendizajes obtenidos individualmente; la revisión e interpretación de datos, espacio donde los miembros analizan la información compartida y establecen conclusiones; y finalmente, la experimentación activa, proceso en el que los miembros ponen en práctica estos aprendizajes y los integran en todas las estructuras de la organización.

Respecto a la percepción de los directivos sobre el proceso del AO, los subprocesos más resaltantes han sido los siguientes: la incorporación de nuevas ideas, entendida también como un aprendizaje a nivel individual, se genera a través de las capacitaciones o actualizaciones que realizan los docentes de las instituciones; y la repartición de la información, comprendida también como un aprendizaje grupal, ocurre en espacios como las horas colegiadas o reuniones docentes, donde los educadores comparten lo aprendido para beneficio de toda la institución. Sin embargo, se ha encontrado muy poca presencia de los dos otros subprocesos, ya que, si bien se comparten aprendizajes, no se logra realizar el análisis y la interpretación de los mismos; por otro lado, aunque los docentes pongan en práctica lo aprendido en las capacitaciones y lo compartido entre colegas, esto no se realiza a nivel institucional, lo que impide alcanzar completamente un aprendizaje en toda la organización educativa.

Importancia del Aprendizaje Organizacional en el ámbito educativo

En el ámbito educativo, el aprendizaje organizacional ha ido ganando terreno, dado que se está convirtiendo en un tema imprescindible para aquellas organizaciones educativas que buscan mejoras y avances. Por ello, a continuación, mencionaremos algunas razones por las cuales el aprendizaje organizacional es de vital importancia para las instituciones educativas hoy en día.

El aprendizaje organizacional es importante por cuatro motivos: permite que las instituciones educativas acumulen conocimientos y recursos, lo que les otorga un poder o estatus distintivo respecto a otras organizaciones; facilita que las instituciones perduren en el tiempo al empoderarlas con recursos y evita que estas se vuelvan obsoletas y las mantiene siempre a la vanguardia, asegurando así su continuidad sin riesgo de fracaso; posibilita lograr la sostenibilidad de la institución, ya que la asimilación y socialización de conocimientos capacitan a los miembros de la organización para utilizarlos en diversas situaciones, integrándolos como parte de sus estructuras y asegurando así su continuidad frente a desafíos futuros; finalmente, asegura que la institución esté conectada y marche de los cambios en su contexto, gracias a la constante generación de aprendizajes que le permite estar siempre al día con las nuevas tendencias y competir efectivamente (Muñoz y Sánchez, 2020).

En cuanto a la importancia, los directivos mencionaron tres principales razones que llevan a las instituciones educativas privadas a considerar importante el desarrollo del AO desde la perspectiva del docente: motiva el crecimiento profesional docente, facilita la mejora de la práctica educativa y capacita al docente para enfrentar nuevos retos que exige la educación. Todas estas razones están vinculadas con el empoderamiento de las instituciones educativas, y por ende, de los docentes, quienes deben mantenerse a la par con los cambios del contexto para enfrentar nuevos retos.

Reflexiones

El aprendizaje organizacional es un tema que poco a poco va ganando mayor reconocimiento en el ámbito educativo, debido a su creciente importancia en diversos aspectos educativos. Los directivos deben ser los principales implementadores del aprendizaje organizacional dentro de la gestión de sus instituciones educativas, ya que este aprendizaje no es lejano al contexto educativo; por el contrario, existen diversos indicios sobre las causas, condiciones y procesos que muestran la presencia del aprendizaje organizacional dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, es necesario enfatizar más y fomentar el aprendizaje a nivel organizacional para promover la mejora y el cambio de las instituciones.

Referencias

- Angulo, S. A., Fuster, D., Sánchez, A., Bautista, E. L. y Cabezas, T. V. (2021). Características predominantes del aprendizaje organizacional que influyen en el bienestar laboral de los docentes del Perú. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1035. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1035>
- Baturay, M. H., & Yastiba, A. E. (2021). Association of Organizational Learning with Leadership, Job Satisfaction, and Engagement in an EFL Setting. *Journal of English teaching*, 7(2), 101-117. <https://doi.org/10.33541/jet.v7i2.2513>
- Bermúdez, A. P., Cuéllar, C. J., y Riascos, S. C. (2020). Estrategias de aprendizaje organizacional y tecnologías de la información y las comunicaciones para apoyar la gestión de conocimiento en las pymes del Valle del Cauca, Colombia. *Revista EAN*, (89), 69–90. <https://doi.org/10.21158/01208160.n89.2020.2818>
- Guerra, G. L. (2020). *Las comunidades profesionales de aprendizaje, como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden: El caso de una Institución Educativa estatal del Distrito de Ate*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <https://doi.org/10.18800/cige2020.010>.
- Imran, M., & Salim, S. (2019). Correlation between organizational learning and employee productivity in the gulf cooperation council. *Revistas de Ciencias Humanas y Sociales*, 35(19), 1972-2007.
- Ishak, R., & Mansor, M. (2020). The Relationship between Knowledge Management and Organizational Learning with Academic Staff Readiness for Education 4.0. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 169–184. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.85.8>

- Mamani, H. J., y Estrada, E. G. (2020). El aprendizaje organizacional y productividad en las instituciones educativas públicas del distrito de Tambopata. *Revista Conrado*, 16(75), 397-402.
- Minami, V. (2020). *Condiciones institucionales para el aprendizaje organizacional en el proceso de reacreditación de una universidad privada de Lima metropolitana*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17114>
- Mokher, C. G., Park-Gaghan, T. J., Spencer, H., Hu, X., & Hu, S. (2019). Institutional Transformation Reflected: Engagement in Sensemaking and Organizational Learning in Florida's Developmental Education Reform. *Innovative Higher Education*, (45), 81-97. <https://doi.org/10.1007/s10755-019-09487-5>.
- Muñoz, G. H., y Sánchez, A. O. (2020). El aprendizaje organizacional en un Instituto de Educación Superior Tecnológico del Callao. *Voces y Silencios*, 11(2), 84-102. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.5>
- Quispe, E. y Vigo, S. (2017). La interacción del aprendizaje organizacional y el desempeño laboral de los educadores de las instituciones educativas públicas. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(2), 407-422. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i2.14050>.
- Vega, J., Martínez, M. y Párga, N. (2019). Influencia del aprendizaje organizacional y los resultados de las Pymes. *Investigación Administrativa*, 48(124), 1-25
- Watad, M. (2019). Organizational learning and change: can they coexist? *Business Process Management Journal*, 25(5), 1070-1084. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-12-2016-0240>

Capítulo 14

Ensino de Ciências Biológicas: Etnosaberes, Conhecimentos e perspectivas etimológicas

Enseñaza de las Ciencias Biológicas: etnosaberes, saberes y perspectivas etimológicas

Miani Corrêa Quaresma¹

<https://orcid.org/0000-0002-4961-4770>

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

mianiquaresmac@gmail.com

Resumo:

O estudo é dirigido ao ensino institucionalizado, na interação entre etnosaberes, conhecimento e ensino de ciências biológicas, a partir de algumas perspectivas filosóficas de Michel Foucault. Admite-se que há um campo de discussão historicamente elitizado e contingente que recorta o conhecimento em um campo disciplinar imóvel e fechado, no qual a cultura e seus saberes são permanentemente sujeitados. Infere-se que quando há uma perspectiva epistemológica na qual os etnosaberes e os conhecimentos são considerados nos espaços de ensino, é possível ampliar as possibilidades de entendimento do conteúdo disciplinar, dos processos de construção de conhecimento e das limitações inerentes aos diferentes modos de saber e de construção do conhecimento.

¹ Professora de Ciências Biológicas formada pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas - PGECM/UFPA. E-mail: mianiquaresmac@gmail.com.

Resumen:

El estudio tiene como objetivo la enseñanza institucionalizada, en la interacción entre etnosaberes, conocimiento y enseñanza de las ciencias biológicas, a partir de algunas de las perspectivas filosóficas de Michel Foucault. Se admite que existe un campo de discusión históricamente elitista y contingente que corta el conocimiento en un campo disciplinar inmóvil y cerrado, en el que la cultura y sus conocimientos están permanentemente sometidos. Se infiere que existe una perspectiva epistemológica en la que se consideren los etnosaberes y saberes en los espacios de enseñanza. Será posible ampliar las posibilidades de comprensión de los contenidos disciplinares, los procesos de construcción del conocimiento y las limitaciones inherentes a las diferentes formas de conocer y construir el conocimiento.

Apresentação

Este ensaio é oriundo de uma pesquisa de doutorado² e parte da realidade de subordinação do ensino de ciências biológicas, em que os saberes culturais são historicamente desafiados, ao mesmo tempo em que resistem e existem nos espaços de ensino institucionalizados. Trata-se de resistir à manutenção do conhecimento “eurocentrado” como única verdade possível e de refletir a existência de outras formas de representação da complexidade de construção de pensamentos e conceitos, que subordinam outras formas de saber e de se relacionar com os objetos de conhecimento. As observações elencadas neste ensaio partem dos pressupostos Foucaultianos, como possibilidade insurgente de se olhar os acontecimentos, enunciações e discursividades, definindo, assim, lugares e sentidos possíveis ao linguístico. Nestes termos foram analisados, num primeiro momento, prefixos conceituais associados a palavra *etno*, como ponto de partida do exame sobre conceitos desenvolvidos de uma cultura em diferentes áreas; e, no segundo momento, como esta imbrica-se ao conteúdo disciplinar de ciências biológicas e possíveis desdobramentos no ensino.

ENTRE OS SABERES, O ETNO

Foucault (1979) discorre sobre como poder e verdade “saturam” a simples experiência, inclusive quando relacionados a vida cotidiana, subjetivando sujeitos, que, com sua tênue presença, dizem modos de ser, atravessando as noções de língua, estrutura (enunciados e sentidos) e cultura.

A verdade se apresenta condicionada, e as categorias que a produzem precisam ser apropriadas, pensadas e expressas com uma linguagem adequada à ordem do discurso, que é indissociável da regularidade histórica (Foucault, 1996).

Apropriar-se, assim, de um termo para referendar acontecimentos ou estruturas de pensamento é, potencialmente, passível de corroboração com o contexto de sua formação e sua futura implicação de uso, alcançando, com efeito, o patamar dos dizeres “autorizados”, sob a égide de uma formação discursiva.

As ciências de Aristóteles (em estudos da biologia na perspectiva sistemática), Robert Hooke (descoberta celular) ou Charles Darwin (sobre a ancestralidade comum e a seleção natural) compartilham bases de organização que as distinguem de outras estruturas de pensamento e suas respectivas centralidades, em determinados aspectos, de forma singular e capaz de inaugurar o “novo”, tornando-as “original”, mas, todas abrigadas dentro de uma mesma verdade na contemporaneidade e advindas de uma materialidade atrelada ao que denomina-se como científico e mais precisamente, pertencentes ao campo conceitual das ciências biológicas.

Esta pretensa singularidade não anula outras formas de construção de pensamento, como as de cunho popular, que sistematizam a complexidade apresentada, abrangendo desde o âmbito médico até o cultural (Diniz, 2020). A exemplo, tem-se o modo como as comunidades tradicionais³ incorporam as relações e interações do uso e manejo dos recursos naturais, que, através de construções conceituais, como as que permeiam a produção de mandioca na Amazônia, permanecem ao longo do tempo, estruturadas pela cultura, abrangendo tanto as relações entre povos e natureza quanto a complexidade e sistematização de sua origem (Almeida, 2010). São, por assim dizer, particulares: étnicas; produzidas por sociedades tradicionais, povos indígenas e afrodescentes (Longo; Júnior, 2022). Essas interações com a natureza, como as realizadas com plantas (etnobotânica) e animais (etnozootologia), tornam-se, tanto para os indivíduos quanto para suas coletividades, patrimônio cultural e material (Diniz, 2019).

O particionamento das formas de conhecer reserva ao étnico locais de suspeição que acarretam em questionamentos, tais quais: *como ocorre a sistematização destes saberes? Como o étnico, culturalmente produzido, é corroborado ao longo do tempo?* As possíveis respostas devem ser buscadas nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os seus aportes históricos e geracionais. São os modos de circulação que tornam o discurso verdadeiro, tanto para o campo científico, quanto para o étnico.

A organização de condutas corroboradas por uma epistemologia constitui campos de ação dos sujeitos e, nesses termos, com tempo suficiente, produz resultados sofisticados, pois se inserem nos gestos, atitudes, discursos, aprendizagem e vida cotidiana – na cultura (Foucault, 1979). Tais conjuntos de forças se atrelam aos processos sociais, que, em nossa análise, incluem as transformações pragmáticas dos espaços de ensino, como a terminologia de conceitos. Percebe-se, assim, que “saber” e “conhecimento” são corriqueiramente tratados como sinônimos

³ Lugar que apresenta características únicas demarcadas pelas relações estabelecidas entre históricas de vida e existências/resistências, aos quais partilham identidades, saberes e territórios. É a oposição ao capital, ao poder exterior (Brandão; Borges, 2014).

em pesquisas relacionadas ao prefixo etno, que, em certa medida, se atrelam ao científico quando correlacionados ao ensino de ciências biológicas. No entanto, ambos podem denotar estruturas de pensamento que representam modos de sistematização dentro dos contextos em que estão inseridos.

O termo “saber” atrela-se, enquanto significado de expressão dicionarizada, a “1. Possuir o conhecimento de. 2. Não ignorar. 3. Estar habilitado para. 4. Ser capaz de. 5. Ter experiência. 6. Ter consciência de.” (Priberam, 2024); aproximando-se a contextos históricos repassados geracionalmente (habilitação de sujeitos mais velhos que possuem informações específicas sobre uso de algo) e que precisam ser alcançados por aproximações (com experiência) de um pensamento contextual. Em contrapartida, “conhecimento”, aproxima-se do “1. Acto ou efeito de conhecer. 2. Noção. 3. Notícia, informação. 4. Experiência. 5. Ideia. 6. Relações entre pessoas não íntimas. 7. Trato.” (Priberam, 2024); o que a cerca de uma estrutura próxima ao científico (avaliação pareada não íntima: às cegas), através de análise e apropriação (ideias correlacionadas). Há imbricamento aos termos de determinismos em diversos níveis e lentes interpretativas. Seus signos causam efeito, discursos.

Embora ambos, em um primeiro momento, tratem da relação do sujeito com o objeto a ser conhecido, sendo essa relação originária no sentido de familiarizar-se para alcançá-lo, a análise filosófica revela um distanciamento. No âmbito epistêmico, a palavra “conhecimento” refere-se a uma verdade, que, apesar de não ser absoluta, é incontestável: independentemente do contexto em que for acionada, deverá ser aceita, invariavelmente atrelada ao campo eurocêntrico (Ferreira, 2008). Esse fenômeno é validado quando o termo é associado ao “científico”. A busca por “conhecimento científico” está majoritariamente vinculada ao campo eurocentrado, como corroborado por 26.609 resultados em uma das principais bases de pesquisa científica do Brasil, o Periódicos Capes (Brasil, 2024). Em contrapartida, “saber” se atrelaria à polissemia.

O exercício etimológico permite conjecturar que o conhecimento utiliza a complexidade do saber para suas construções conceituais, pois é necessário que tenham categorias que possam oferecer justificativas capazes de dar conta da verdade do objeto a ser observado. O saber, nestes termos, é singular quando pertencente as formações sociais, o que inclui as tensões que o provocam. Em contraponto, conhecimento é uma verdade baseada em uma visão eurocentrada, que parte de uma validação metodológica universal, porém partimentalizada e transversalizada de um saber específico.

Neste processo, quando se atrela ao étnico, cabe a cognição, interação e intersubjetividade. O que para Foucault corrobora o saber como procedimento de “[...] coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (Foucault, 1986, p. 206), afastando-se do senso comum.

discurso aceito) deve empreguar-se de significado geracional e histórico, não como processo cristalizante, mas como estruturas e manifestações que podem ser mantidas e aceitas culturalmente, cultivadas em tradições. Nestes termos, defende-se a terminologia saber atrelada ao etno, pois não há dissolução de particularidades e originalidades distintas. Enquanto conhecimento é uma compreensão com pretensão geral adquirida através de diferentes fontes, o saber é mais específico, por ser cultural, o que implica compreensão étnica.

Para autores como Lalande (1993), o saber, enquanto termo polissêmico e relacionado a um “saber não cientificizado”, se opõe à ignorância ou à opinião, pois o significado partilhado é capaz de produzir um sentimento de segurança em relação a uma dada realidade, na interação entre o sujeito que sabe e a apropriação empreendida. Epistemologicamente, associar saber ao prefixo etno se mostra favorável, pois ambos podem ser interpretados com maior rigor histórico e filosófico. As sistematizações transmitidas geracionalmente através de experimentações, como no caso amazônico, a utilização da andiroba (*Carapa guaianensis*) para analgesia ou como anti-inflamatório e o cozimento de alimentos, como a maniçoba, têm sentido no campo étnico, sem abrir mão de estruturas de ordenação e de pensamento.

Ressalta-se nas análises e discussões aqui apresentadas, em um primeiro momento, terminológicas, não são direcionadas ao conflito com as construções de pensamento ditas como científicas ou eurocêntricas em relação as populares/culturais. Colocar ambas formas de produção de conhecimento e saberes no mesmo patamar é falsear seus modos de produção e transmissão. Esta pesquisa converge com a aproximação de conhecimentos e etnosaberes para ampliação das possibilidades de explicações, compreensões de fenômenos e manejo de situações que se apresentam nos espaços de ensino institucionalizados.

ETNOSABERES E ESPAÇOS INSTITUCIONALIZADOS DE ENSINO: A QUEM PERTENCEM ESSES SABERES?

[...] Urubu sobrevoando
Eu logo pude prever
Parece que vai chover [...]
(No Meio do Pitiú, Dona Onete)

A estrofe destacada de uma música paraense – segundo maior estado da região amazônica brasileira – envolve encantarias, cultura e expressões da Amazônia Oriental, denotando concepções sobre comportamento animal, que a cultura amazônica incorpora com representações para a construção de um imagético popular. Esta representação, para além do cantado, é a interação da população amazônica com os parâmetros pluviométricos. É um significado intencionalmente produzido por e pelo intermédio da linguagem, originando identidades culturais,

formadas e repassadas por um discurso⁴ que permanece ao longo dos tempos (Hall, 2016) – fortalecendo as dimensões artísticas, éticas e de ensino.

O trecho musical mencionado incorpora representações artísticas e culturais que abrangem conceitos ambientais e biológicos, como bolsões de ar gerados pelos movimentos das nuvens, o ciclo da água, economia de energia, comportamento das aves e a diferença entre os tipos de voo de uma espécie, seja batido ou planado. No contexto do ensino, essa representação cultural – que se vincula sem uma intencionalidade consciente – pode enriquecer o conhecimento sobre esses temas de interesse. No entanto, sua aplicação nos diferentes níveis de ensino depende das prioridades estabelecidas para o desenvolvimento desses conceitos. Essas condições são fundamentais para legitimar o que é viabilizado no sistema de aprendizagem das instituições educacionais, ou seja, o processo de subjetivação. Nesse sentido, define-se a maneira pela qual algo pode ser expresso, problematizado e os procedimentos de classificação que podem ser incorporados (Foucault, 1999).

Ao pensar por esta perspectiva, no ensino de ciências biológicas, observa-se uma “racionalidade atuarial”⁵ que assegura o que é economicamente aceito (Gros, 2018), desenhada para que os espaços de ensino institucionalizados sejam unidade de reprodução de uma lógica de pensamento uniformizadora. Legitimar esta forma de pensar é concordar com a hipótese que o quê se apresenta frente a intensa singularidade nos ambientes de ensino (a exemplo dos etnosaberes) é o que está na ordem do discurso, neste caso, não o bem público e cultural, mas o destaque para que é cientificamente produzido (Favoreto, 2022) em uma estrutura de comando e controle político, não como bem público e cultural. Os etnosaberes destituem-se, possivelmente, de significado para manutenção do poder do conhecimento científico, atrelando-se a folclorização e a “primitividade”, deixando-o (pejorativamente) no lugar de saber “popular” (Shiva, 2003; Chassot, 2014). Esta realidade reduz o ensino a um campo disciplinar imóvel e fechado.

Corroborar-se, nestes termos, o ensino de ciências biológicas junto ao modelo da racionalidade técnica, que se atrela a progressos sucessivos relacionados aos constructos biológicos desenvolvidos em um conjunto retilíneo, algo já densamente observado na educação básica (Marandino; Selles & Ferreira 2009). Esse modelo é difundido junto a epistemologia positivista, ao qual certifica práticas no campo educacional baseadas, unicamente, no conhecimento científico, sendo as “questões educacionais tratadas como problemas ‘técnicos’ os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência [...]” (Diniz-Pereira, 2014, p. 35). Nesta perspectiva, os sítios científicos são concebidos como única via para a melhoria da aprendizagem. Estes sítios apresentam conteúdos formais, ora adjetivados como ultrapassadas, ora como inovadores (um conjunto de enunciados que sustentam uma dada arte de dominação do que pode ser dito) – obedecendo

⁴ Adotamos discurso na perspectiva de Foucault (1996), como produção histórica que, junto as relações já postas, tanto por saberes diversos, como nas instituições ao qual lhe dão uma determinada positividade e intencionalidade.

⁵ Termo das Ciências Atuariais que analisa e gerencia riscos e possibilidades; esta lida com termos financeiros e de lucros.

a estilística de obediência da cientificidade, ocasionando uma tempestade de conceitos, comumente alheios aos saberes socialmente produzidos; por vezes, em um patamar de invisibilização que os destituem até do antagonismo ao positivismo lógico ou às concepções científicas demasiadamente criticadas na contemporaneidade.

Observações Finais

O exercício etimológico sobre o conceito “etno” atrelado a conhecimento ou saber permitiu inferir, para além do léxico, significados e discursos. Estas construções conceituais utilizadas corriqueiramente em pesquisas na área de ensino podem ser conectadas a uma produtividade científica eurocentrada ou, em um movimento insurgente, de aproximação cultural, carregando sentidos e cruzando fronteiras de discursos autorizados em um campo específico.

Apesar das críticas tecidas neste ensaio sobre os moldes que o ensino é construído/empregado nos espaços de ensino institucionalizados, tanto da educação básica, como os da formação de professores, a compreensão que a estilística científica da ciência moderna é necessária não é apagada. A crítica é sobre a linearidade e assepsia que essa formação discursiva engendra, borrando as identidades culturais nos espaços de ensino institucionalizados.

A apropriação da verdade científica sobre os etnosaberes oblitera as tensões epistêmicas e não epistêmicas nos espaços de ensino, reduzindo o conhecimento do ambiente escolar a um campo que limita a inserção dos saberes populares em aulas de ciências (Xavier; Flôr, 2015). Neste sentido, o conhecimento científico, em tese, linearmente produzido, não deve ser utilizado para validar os elementos étnicos construídos por particularidades em contextos ímpares, nem que estas sejam utilizadas de modo a serem colocadas às margens da consciência humana.

Essa perspectiva de subordinação se utiliza dos processos de construção dos etnosaberes em detrimento de um contrato para sua utilização (Jessen et al., 2022), o que não adentra aos espaços institucionalizados de ensino como *lócus* de discussão e produção de conhecimento, negando-se a controvérsia de como os sistemas de tomada de decisão utilizam de uma intencionalidade fundamentada em conceitos compartilhados, reforçando estes saberes como espaços de disputa. Para Foucault, esta sujeição caracteriza-se por práticas que delimitam as ações de sujeitos, o que seja, os ditos por sociedades e instituições, que determinam formações discursivas (Foucault, 1996).

As discussões apresentadas admitem que há um campo de discussão historicamente elitizado e contingente que recorta saberes para fabricação de conhecimentos em um campo disciplinar estático, onde a singularidade historicamente produzida é sujeitada. Este acontecimento pode ocasionar conflitos, implicando na diminuição e desvalorização de identidades culturais, pois os discursos que predizem e validam o conhecimento, ditos como verdadeiros e

consolidados, ocorrem através de um processo de borramento de etnosaberes em detrimento da utilização dos conhecimentos acadêmicos no cotidiano dos estudantes. É preciso, nestes termos, que ocorra a valorização de singularidades e das múltiplas formas de construção de conhecimento.

Referências

- Almeida, M. C. (2010). Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição. Livraria da Física.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm,
- Brandão, C. R.; Borges, M. C. (2014). O lugar da Vida. *Campo-Território: revista de geografia agrária*, (9, 18), pp. 1-23.
- Brasil. (2024). Periódicos Capes. <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez3.periodicos.capes.gov.br/index.php?>
- Chassot, A. (2014). Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 4ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Diniz-Pereira, J. E. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade, Naviraí*, (1, 1), 34-42.
- Diniz, R.F. (2020). Etnosaberes e Culturas Tradicionais Afrobrasileiras: Farmacopeia, Magia e Reprodução Material e Simbólica de Comunidades Quilombolas do Vale do Jequitinhonha-MG. *GEOgraphia*, (21, 47), 13-28.
- Ferreira, R. F. (2008). Verdade ou Solidariedade? Ciência, conhecimento e a aceitação da alteridade. *EccoS - Revista Científica*, (1, 1), pp. 09-24.
- Favoreto, A. (2022). Conhecimento e ensino escolar: da lógica formal à lógica dialética. *Revista Práxis*, (14, 27), pp. 100-115.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do Poder*. 8, Editora: Graal.
- Foucault, M. (1986). *A Arqueologia do Saber*. 3, Editora: Forense.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. 2, Edição: Loyola.
- Foucault, M. (1999). *As palavras e as coisas*. 8, Editora: Martins Fontes.
- 136 Gros, F. (2018). *Desobedecer*. 1, Editora: Ubu.

- Hall, S. (2016). *Cultura e Representação*. 1, Editora: PUC-Rio.
- Lalande, A. (1993). *Vocabulário Técnico e Crítica da Filosofia*. Martins Fontes.
- Longo, G. R.; Júnior, A. J. V. (2022). Etnoconhecimento e Educação Ambiental: um mapeamento de artigos em periódicos nacionais. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, (39, 1), 27-48.
- Marandino, m.; Selles, s. E.; Ferreira, M. S. (2009). Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. SP: Cortez.
- Prazeres, m. S. C. Dos; batista, I. G. (2019). Estado, políticas educacionais e tecnologias frente às demandas do Capitalismo contemporâneo. *Práxis Educacional*, (15, 32), 378-391.
- Pelbart, P. (2002). Biopolítica e Biopotência no coração do império. *Revista Multitudes*, (9), 1-5.
- Priberam. (2024). Priberam Dicionário. <https://dicionario.priberam.org/>
- Shiva, V. (2003). *Monocultura da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. Gaia.
- Xavier, p. M. A.; Flôr, c. C. C. (2015). Saberes Populares e Educação Científica: um Olhar a Partir da Literatura na Área de Ensino de Ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, (17, 2), 308-328.

Capítulo 15

Educación musical y cambio organizacional: una correspondencia necesaria

Educação musical e mudança organizacional: uma correspondência necessária

Aarón Alva¹

<https://orcid.org/0000-0003-2839-8746>

Pontificia Universidad Católica del Perú

aaron.alva@pucp.edu.pe

Resumen

El presente ensayo busca aportar a la enseñanza musical a partir de la comprensión del cambio organizacional como un elemento innovador y de adaptación en las organizaciones educativas. Flexibilizar la propuesta académica es un factor necesario. Para ello, los líderes y trabajadores de toda institución deben comprender el entorno, así como sus capacidades y necesidades, para fomentar la unidad en los objetivos institucionales. Se sabe que la profesionalización de la música cobra mayor relevancia desde inicios del siglo XXI, por lo que los estudiantes requieren aprender nuevas herramientas, tanto tecnológicas como de gestión, cuyo alcance beneficiará su futuro laboral en un mercado todavía amplio y en parte indefinido, como lo es el musical.

1 Licenciado en Música. Interpretación en Guitarra por la Universidad Nacional de Música. Maestro en Educación con mención en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro de la Red de Estudiantes Y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL) 2023. Docente de música.

Resumo

Este ensaio busca contribuir para o ensino musical a partir da compreensão da mudança organizacional como elemento inovador e adaptativo nas organizações educacionais. Flexibilizar a proposta acadêmica é um fator necessário. Para fazer isso, os líderes e trabalhadores de cada instituição devem compreender o ambiente, bem como as suas capacidades e necessidades, para promover a unidade nos objetivos institucionais. Sabe-se que a profissionalização da música tornou-se mais relevante desde o início do século XXI, pelo que os estudantes necessitam de aprender novas ferramentas, tanto tecnológicas como de gestão, cujo alcance beneficiará o seu trabalho futuro num mercado ainda vasto e parcialmente indefinido., tal como o musical é.

Comprender y aceptar el cambio en la educación

Toda organización educativa que desee perdurar necesita adaptarse e innovar de acuerdo con su contexto y con las necesidades y demandas de la población a la cual dirige sus servicios (Quiroga, 2017). Por contexto y demandas nos referimos a diversos factores, como son las exigencias del mercado, cambios en el modelo académico e incluso las tendencias socioculturales que generan campos de trabajo y requieren nuevas habilidades profesionales. Para ello, las organizaciones deben emprender un cambio organizacional, medido por etapas y niveles.

El cambio organizacional, entendido como la práctica de nuevas y distintas labores, no es responsabilidad únicamente de los líderes de la organización, sino de todos y cada uno de sus miembros. Como todo cambio, conlleva un riesgo, pero también una renovada oportunidad de mejora (Rincón y Gómez, 2016). Ante la novedad, siempre habrá resistencia y confrontación emocional por parte de algunos miembros, debido a sus percepciones y autopercepciones sobre su capacidad de afrontarla, por lo que es recomendable analizar sus necesidades como sujetos de voluntad (Suárez et al., 2022). En eso también radica la comprensión del cambio.

Se observa, entonces, que el cambio es complejo tanto dentro como fuera de la organización. Por ende, uno de los principales factores de cambio interno es la cultura organizacional, que se define como la historia compartida de valores, creencias, comportamientos y tradiciones de la organización (Shein, 2004), y puede ser estática o dinámica en relación con al cambio. Ella refleja las percepciones y el manejo de factores internos y externos que podrían generar cambios, como el proceso de globalización, ligado principalmente al alcance de la tecnología en cuanto a sus posibilidades y limitaciones en la enseñanza. Por ejemplo, en el contexto de la enseñanza musical, Nopo (2022) destaca la importancia de desarrollar en los estudiantes habilidades de negocio y conocimientos transversales que beneficien su futuro económico. Pero para que esto suceda, debe haber, en primer lugar, una apertura mental de la organización hacia dichos factores, lo cual dependerá de los líderes y del tipo de liderazgo que practiquen.

Consideramos que el cambio organizacional en las instituciones educativas no solo es inevitable, sino también necesario. El éxito del mismo dependerá del tipo de organización, su relación con los clientes y su reputación social. Además, será crucial una mirada innovadora, un adecuado liderazgo y, sobre todo, la búsqueda de la unidad en los objetivos de la organización. La enseñanza no es ni puede ser un acto al azar.

La música y su eterno movimiento

A la par de su naturaleza artística, la música se ha consolidado en la sociedad como un producto, sin que esto necesariamente menoscabe su valor de genuina expresión humana. Desde hace siglos existen conservatorios y escuelas de formación musical, pero es a principios del siglo XXI que la profesionalización de la música experimentó un importante crecimiento, impulsado por la mayor demanda y difusión global de la música. Si pretendemos analizar el mercado musical actual, observaríamos una enorme amplitud y complejidad del mismo, lo cual nos lleva a preguntarnos: ¿cuál es su naturaleza? Esto dependerá del tipo de música y servicio que se ofrezca. Para entender dónde y cómo trabajan los músicos, será necesario indagar en la particularidad de cada uno, desde su formación hasta el género musical en que se desarrollan profesionalmente. Las variantes son amplias.

Sin embargo, aunque las tendencias y preferencias de la población definan parte del mercado musical, actualmente la mayoría de los trabajadores musicales (no solo músicos instrumentistas o compositores), requieren formación académica (Morales y Romero, 2021). ¿Dónde se imparte dicha formación? Actualmente, no solo en conservatorios y escuelas, sino también en universidades que ofrecen carreras profesionales de música. Por lo tanto, podemos hablar de un mercado laboral musical en el que los músicos enfrentan ciertas demandas comunes, independientemente del género musical de su preferencia. Por ejemplo, los estudiantes y músicos independientes, cuya carrera no depende al principio de grandes disqueras u organizaciones de alcance mundial, necesitan herramientas complementarias a su formación musical, como la tecnología y la autogestión. La tecnología no solo afecta al estudio y composición de la música, sino también a su difusión y alcance. De manera similar, la autogestión es fundamental para la carrera de los músicos emergentes.

Entonces, dado que la música es probablemente el arte de mayor difusión y consumo a nivel mundial, y las propuestas y preferencias musicales aparecen y cambian constantemente debido a su naturaleza evolutiva y dinámica, las instituciones de enseñanza musical, como escuelas, conservatorios, universidades e incluso profesores particulares, necesitan adaptarse continuamente a las exigencias del mercado de cada género musical. Sin embargo, a pesar de la omnipresencia de la música, su mercado laboral no está del todo definido ni comprendido, y persiste todavía una gran informalidad. Por ello, consideramos que estudiar y comprender

dicho mercado no es responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas, sino también de las instancias estatales y privadas, cuya comprensión de la enseñanza musical sigue siendo, en ciertos casos, limitada.

Estudiar y ser músico en el Perú

Ser músico no es un concepto sencillo de definir. ¿Es mejor o peor músico aquel que toca instrumentos de manera empírica y/o por tradición, o quien estudia la música de manera profesional? Lo cierto es que la actividad e industria musical cuenta cada vez con más estudios para su desarrollo, tanto de compositores e intérpretes como de trabajadores relacionados: técnicos, productores, sonidistas, entre otros. No obstante, persiste un alto porcentaje de informalidad.

Aunque la primera escuela de música en el Perú data de inicios del siglo XX, no fue hasta el siglo presente que las universidades comenzaron a ofrecer la carrera musical (Gómez, 2020). A pesar de estos avances, ser músico en el Perú no es considerado algo “digno” y/o rentable para ciertos sectores sociales. Según Montes (2017), esto se debe a la persistente imagen negativa del músico, percibido con prejuicios como bohemio y descuidado, y cuya actividad no se considera necesariamente profesional. Aún prevalece la idea en muchas personas y lugares que enseñar música es fácil, e incluso en algunos colegios e instituciones de educación superior, los cursos o talleres de música no son tomados seriamente por las autoridades. Por supuesto, esto no es exclusivo de nuestro país, ya que en otras naciones latinoamericanas ocurre algo similar. Asimismo, hasta hace poco y aún en la actualidad, muchas empresas y/o productoras musicales, no requerían músicos con formación académica, considerándola necesario. Esto ha contribuido al aumento de los prejuicios y la falta de valorización hacia los músicos.

Por ello, consideramos que las nuevas escuelas y universidades de música no solo deben elevar la reputación de la profesión musical, sino principalmente fortalecer un mercado al que enfrentarán sus estudiantes. Según un estudio de Yanac (2018) sobre una universidad que ofrecía la carrera de música, se determinó que sus alumnos no contaban con suficientes prácticas pre profesionales, lo que resultaba en un desconocimiento del campo laboral futuro. Esto refleja la indefinición e informalidad de dicho mercado, como citamos en el apartado anterior. Por otro lado, es cierto que cada país tiene gustos y tendencias musicales particulares, algunas con más demanda que otras, pero todos los estudiantes egresados de música deberían poder encontrar un sector laboral acorde y suficiente para sus estudios, ya sea que hayan estudiado música clásica o popular. Dicho objetivo será posible únicamente con el trabajo conjunto entre instituciones educativas, privadas y públicas, empresas, entes gubernamentales, y, por supuesto, la población. De ese modo, la educación y profesión musical alcanzarán el valor que merecen.

Reflexiones

El cambio organizacional en las instituciones de enseñanza musical es una labor obligatoria. Independientemente del género musical que impartan, las organizaciones no pueden desatender las actuales tendencias tecnológicas, y, sobre todo, de mercado, que requieren una constante innovación. Por ejemplo, a pesar de su contenido tradicional, una institución de enseñanza de música clásica necesita actualizar su enseñanza, no necesariamente en el plano musical, sino en el desarrollo de herramientas y habilidades que permitan a sus estudiantes insertarse con éxito en el campo laboral. Los estudiantes de música requieren un buen manejo y estudio de autogestión, un factor clave en la promoción de su trabajo. Para ello, es necesario, en primer lugar, que los líderes de las organizaciones acepten a la tecnología como una poderosa fuente de posibilidades de comunicación y difusión, ante la cual solo queda adaptarse.

Por otro lado, es fundamental que cada organización de enseñanza musical observe y entienda el mercado al cual dirige su oferta educativa, pues, como se observa en algunos estudios, aún no existe una concordancia precisa entre el campo laboral musical y dichas instituciones. Sabemos que esto se debe, en parte, a la informalidad y complejidad de dicho mercado, pero es justamente por esta razón que urge educar a la población desde la infancia sobre el valor del músico en toda comunidad. Recordemos que la música es una expresión artística no solo capaz de transmitir conocimiento, sino de beneficiar el desarrollo cognitivo y emocional de las personas, así como de enriquecer la diversidad cultural.

Hablar de música y músicos es complejo. Por ejemplo, ¿qué resultados encontraríamos en una encuesta a personas no músicos de una edad y ocupación particular sobre sus gustos musicales y su percepción de la profesión musical? Las tendencias de cada época varían de acuerdo con diversos patrones, desde la tradición cultural hasta el nivel socioeconómico, educativo y político de cada país. A ustedes, lectores y estudiantes de educación de Latinoamérica, les pregunto: ¿a qué creen que se dedica un músico? ¿por qué o por qué no optarían por escoger la música como una profesión? ¿la consideran una actividad digna y rentable?

Posiblemente, la variedad de respuestas genere más preguntas, lo cual contribuirá a ampliar nuestro campo de estudio y a engrandecer una profesión que todavía lucha por un lugar al lado de las profesiones convencionales. La música, que es la base de esta profesión, desempeña un papel fundamental en la vida diaria de toda persona.

Referencias

- Gómez, J. (2020). *Percepciones de los egresados sobre la pertinencia del perfil de egreso de la carrera de música de una universidad privada peruana*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16186>
- Montes, D. (2017). *El músico clásico en el Perú: entre la vocación y la profesión*. [Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9800>
- Morales, A. y Romero, J. (2021). Aproximación teórica y caracterización del trabajo del músico: entre la precarización y la sobrevivencia. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 20(77). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496468061008>
- Ñopo, V. (2022). Gestión en la industria musical: Generación de un modelo de negocio. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8281982>
- Quiroga, P. (2017). Rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. *Educación superior y sociedad*. 25,112-129. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265532?posInSet=7&queryId=857cdf1a-708b-4f1d-879a-0281f6e30a8f>
- Rincón, M., y Gomez, D. (2016). Cambio-organizacional y aprendizaje en las organizaciones. Revisión de algunas teorías y autores.: https://www.academia.edu/29158959/Cambio_organizacional_y_aprendizaje_en_las_organizaciones_Revisi%C3%B3n_de_algunas_teor%C3%ADas_y_autores
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
- Suárez, P., Suárez, P. y Zambrano, S. (2022). Esquemas interpretativos de los actores en la escuela. Comprensiones desde el análisis del cambio organizacional. *Revista de Ciencias Sociales*. 28(3). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/index>
- Yánac, D. (2018). *Inserción en el mercado laboral de los egresados de la especialidad de música de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. [Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13585>

CAPÍTULO 16

La importancia de educar a las infancias en patrimonio y cultura

A importância da educação das crianças em património e cultura

Juan Carlos Cuevas-Méndez¹

<https://orcid.org/0009-0001-3362-8676>

Universidad Autónoma de Zacatecas

cuevas.m.j.c@outlook.com

Resumen

La identidad cultural de los individuos es un proceso que ocurre principalmente en la infancia y se construye en torno a los conceptos de patrimonio y cultura a partir de los que se generan los conocimientos, saberes, expresiones y bienes tangibles e intangibles, mediante los cuales el niño se auto percibe e identifica como miembro de una sociedad en la que encuentra un sentido de pertenencia junto a otros sujetos con los que comparte una cultura. Dicho proceso es influenciado por diversos factores en los que la familia, el hábitat y el entorno socio demográfico juegan, junto a la educación, un importante papel, al propiciar la transmisión de los conocimientos significativos de la herencia cultural y su preservación, a la vez que se hace frente a fenómenos como la transculturización y la globalización, que ponen en riesgo y atentan contra la memoria cultural, con la amenaza de su inevitable pérdida.

¹ Lic. en Conservación y Restauración por la Escuela Estatal de Conservación y Restauración de Zacatecas (EECyRZ); Maestrante en Investigaciones Humanísticas y Educativas con Orientación en Desarrollo Humano y Cultura por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); egresado del Programa de Liderazgo Académico TALENTUM Universidad por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (PIPE-CIDE); del Programa de Liderazgo Social ACTIVE CITIZENS MÉXICO por el British Council; del Programa de Formación de Haceres y Saberes del Cuidado por la Red de Cuidados de México y la Fundación Friedrich Ebert; firmante de la carta por la paz del Foro Nacional del Organismo Iberoamericano de la Juventud (OIJ); Fellow-Alumni del programa One Million Leaders Latam (OMLATAM) por la Next Leaders' Initiative for Sustainability (NELIS). Fundador e instructor del Centro Cultural Mireya Cueto. Participe de seminarios en áreas del conocimiento como arte, historia, cultura, enseñanza e Investigación, procesos creativos y artesanales y de educación STEAM.

Palabras clave:

Educación, infancias, patrimonio cultural, identidad, cultura.

Resumo

A identidade cultural dos indivíduos é um processo que ocorre principalmente na infância e se constrói em torno dos conceitos de patrimônio e cultura, a partir dos quais são gerados os conhecimentos, saberes, expressões e bens tangíveis e intangíveis, por meio dos quais a criança se auto percebe e se identifica como membro de uma sociedade na qual encontra um sentido de pertencimento junto a outros sujeitos com os quais compartilha uma cultura. Esse processo é influenciado por diversos fatores nos quais a família, o habitat e o ambiente sociodemográfico, juntamente com a educação, desempenham um papel importante, ao propiciar a transmissão dos conhecimentos significativos da herança cultural e sua preservação, ao mesmo tempo em que enfrentam fenômenos como a transculturação e a globalização, que colocam em risco e ameaçam a memória cultural, com a ameaça de sua perda inevitável.

Palavras- chave:

Educação, crianças, patrimônio cultural, identidade, cultura.

TRES IDEAS: CULTURA, PATRIMONIO CULTURAL E IDENTIDAD

El desarrollo de los individuos como parte de un grupo social, es un complejo proceso al que se ligan tres conceptos fundamentales que se relacionan estrechamente, para entender las diversas sociedades que han ocurrido a lo largo del tiempo y que son imposibles de explicar uno, sin la presencia del otro, pues a través de ellos, se pueden explicar, conocer y entender los procesos que ocurren en torno a un grupo humano, y en cómo éstos, moldean y afectan indirectamente a las sociedades que en el futuro serán sus sucesoras; asimismo, la forma en cómo las sociedades actuales, asimilan y se apropian de los fenómenos y procesos de aquellas sociedades que les antecedieron.

El patrimonio cultural, es el primero de los conceptos que se refiere a la herencia del cúmulo de conocimientos y bienes, transmitidos entre generaciones y que incluye los elementos tangibles e intangibles de las expresiones culturales, como tradiciones, ritos, usos, costumbres, saberes ancestrales y orales como la lengua, los mitos y leyendas; así como de expresiones artísticas y artesanales como la arquitectura, la escultura, la pintura, la gastronomía, la cerámica, los textiles, la danza, la música, entre otros, mediante los cuales se puede entender el devenir histórico de los individuos como parte de los pueblos predecesores (García, 2011).

Velasco (2022), dice que el concepto de cultura es más amplio e integra los valores, las creencias, costumbres y prácticas compartidas y transmitidas por un grupo de personas mediante su lenguaje, la educación y las relaciones interpersonales con otros miembros, es decir la forma en cómo un individuo piensa y se relaciona con sus semejantes, esta noción guarda una fuerte relación con el concepto de identidad cultural que Vázquez (2022), propone en torno a la autopercepción y la forma en cómo los individuos se reconocen como parte de un grupo social a partir de las similitudes y los rasgos que comparten o ven reflejados en el otro, dotándoles de un sentido de identidad y pertenencia y la puesta en valor del propio patrimonio cultural para entender de dónde se viene y a dónde se va.

Aunque estas ideas un tanto abstractas, son útiles para entender a los individuos desde una visión adultocéntrica, es importante recordar, que el complejo proceso involucrado en la construcción de la identidad cultural, comienza a ocurrir durante los primeros años de vida, sobre todo en las primeras etapas de la infancia y la adolescencia, razón por la cual, en este documento se hace un llamado a la reflexión del por qué es importante inculcar el conocimiento del patrimonio y la cultura durante las primeras infancias, para así formar individuos conscientes de su identidad cultural y su entorno, como miembro de una sociedad.

LOS PILARES DE LA IDENTIDAD CULTURAL DEL NIÑO

Algunos autores como Zambrano-Constanzo, et al. (2022) y Lozano et al. (2022), proponen diversos pilares como sustento de la identidad de los individuos, como la religión, la familia, la escuela, la sociedad, la salud, el idioma, la cultura, la herencia cultural y el conjunto de normas y leyes que rigen la vida; estos pilares, a su vez se ven influenciados por aquellos fenómenos económicos, políticos y sociales, que surgen dentro y fuera del contexto geográfico, en el que se ha nacido y en el que los miembros de un grupo social se desarrollan y relacionan con sus semejantes hasta establecer su sentido de pertenencia y recibir la herencia de toda la carga cultural e histórica de sus ancestros.

Estos elementos llamados pilares, se concatenan de forma activa en un diverso y complejo entramado social, que suele caer o recurrir a lugares comunes y repetitivos, pues por ejemplo, no se puede hablar sobre la familia como un fenómeno aislado, sin hacer mención de la escuela, la salud, la religión o la economía, pues en cierto modo, todos estos conceptos, son comunes al concepto de familia, razón por la que resulta más apropiado hablar de los conceptos de cultura y patrimonio cultural, como los cimientos sobre los que durante la infancia y adolescencia, se establecerán tres pilares magnos o fundamentales a partir de los que ocurrirá el proceso de construcción de la identidad cultural de una persona.

El primer pilar, se conforma por el entorno familiar y el hábitat, en el que se desarrollan las personas, pues es al interior del hogar donde ocurren y se vivencian activamente las dinámicas y mecanismos a través de los que se transmiten, desde la etapa más temprana de

la infancia, los conocimientos, pues en esta etapa ocurren los procesos más significativos de aprendizaje, en el que la familia es la encargada de propiciar los ambientes en los que un infante pueda percibir a través de diversas experiencias, el entorno en que asimilará su propia existencia y comenzará con la construcción de su identidad, reconociendo todos aquellos elementos con los que coexiste y se identifica, por lo que es importante que el ejemplo recibido en esta etapa crítica, se conduzca por medio de altos principios y valores que afecten de forma positiva al infante, hasta que este llegue a la edad adulta, pues la dinámica familiar surgida de entornos vulnerados por fenómenos como la drogadicción, el alcoholismo, la pobreza o la violencia intrafamiliar, pueden durante la construcción de la identidad de los sujetos, permear de forma negativa a la edad adulta, lo que podría traducirse en experiencias propias de una identidad delictiva (Zambrano-Constanzo, et al., 2022).

En el caso de los pueblos Indígenas, la familia juega un papel vital en la transmisión de los conocimientos, donde el niño, se convierte en el eslabón más importante y valioso del proceso al ser el responsable de vivir, aprender y comprender los saberes ancestrales de su lengua, ritos costumbres, incluyendo su propio panteón cosmogónico, así como el complejo sistema iconográfico con el que representan y entienden su entorno. La ausencia de ese importante eslabón, condiciona la continuidad de las poblaciones étnicas y las condena a una inminente desaparición, pues al no existir un receptor al que transmitir la información sobre la cultura de los pueblos, se vuelve imposible preservar dichos conocimientos ancestrales vinculados a la comunidad, hasta que estos se modifiquen conforme al contexto urbano, o pierdan inevitablemente (Lozano et al., 2022).

Cuando a partir de las experiencias personales que cada individuo vivió, se realiza un análisis sobre el entorno familiar, cada persona puede encontrar anécdotas o ejemplos, en los que la familia actuó un papel esencial en la construcción de su identidad, a través de las expresiones aprendidas principalmente en el seno del hogar, que pueden ser tan generales como las tradiciones, los usos y costumbres, la religión, la ideología, la sucesión de profesiones y oficios, así como los roles adquiridos dentro de la jerarquía familiar; o tan particulares como el deleite por algún tipo de comida, la forma de hablar, reír o de andar, los remedios, las manías, así como los pasatiempos adquiridos como el interés por algún género literario, el gusto por algún tipo de música, de bailes, incluso la afición o la práctica de algún deporte.

El gusto musical por ejemplo, ayuda a entender el papel de la familia en la transmisión de conocimientos y la construcción de la identidad, pues a través de la música se vuelve evidente, cómo de forma inconsciente, se heredan y transfieren durante la infancia los saberes, pues al momento de que los padres o tutores escuchan su propio acervo musical influyen indirectamente en la experiencia mediante la que el niño, se acercará o no, a un determinado tipo de música y mediante la cual puede aprender, de las historias cuentos o leyendas, convertidas en corridos y canciones en las que se habla de su propia cultura popular. Entonces cuando ocurre un encuentro positivo con la música escuchada por mamá o papá, esta se asimilará y disfrutará como propia al llegar la etapa adulta, o se rechazará y padecerá cuando la experiencia sea negativa.

Lo mismo ocurre, cuando el entorno familiar propicia las condiciones para que desde pequeños, los individuos generen el interés por acercarse a espacios culturales como teatros, cines, bibliotecas, casas de cultura, museos, galerías, y zonas arqueológicas, en los que de forma activa se generan emociones e impresiones que permiten el entendimiento del patrimonio y la cultura, al dejar que los sujetos vivan y experimenten la transmisión de los saberes en primera persona; este interés se fortalece con los años y ya en la edad adulta permitirá a los individuos que lo poseen, valorar y comprender los valores materiales e inmateriales legados a través de las generaciones; sin embargo, cuando la exposición temprana al patrimonio es nula, o resulta en una experiencia negativa, se producirá un rechazo o será difícil que se asimilen estos conocimientos durante la edad adulta.

El segundo pilar se conforma por la serie de indicadores que construyen al llamado entorno sociodemográfico, a través de los que se define a los individuos con base a su edad, el sexo, la raza o la etnia, el nivel educativo, el nivel socioeconómico, entre otros factores, que condicionan el estilo de vida de los individuos poniendo de manifiesto, realidades y brechas en el desarrollo, que se vinculan estrechamente con el contexto geográfico del que se proviene y la forma en como los sujetos se definen y perciben a sí mismos (Zambrano-Constanzo et al., 2022).

La experiencia que vivirá un niño nacido en un centro urbano que cuenta con un fácil acceso a los servicios básicos de infraestructura, vivienda, educación, empleo, salud, y cultura, y por ende a una amplia variedad de actividades para el ocio y el recreo, permite hacer un comparativo con la experiencia de un niño nacido en una comunidad rural, de campo, alejada de los centros urbanos, en la que acceder a los mismos servicios de la ciudad, puede ser, cuando no imposible, si en algo difícil de conseguir, pues las opciones serán limitadas y obligarán a que las dinámicas familiares que pudieran suceder en un entorno urbano, se modifiquen haciendo necesario que los individuos desde pequeños, se dediquen al trabajo y cuidado de las tierras, animales y ganados, así como mano de obra barata en la construcción, la migración, o en el peor de los casos, como recurso humano de las fuerzas criminales.

En definitiva las experiencias de ambos contextos serán diametralmente opuestas, lo que permite entender que la forma en cómo los individuos se enfrentaran al patrimonio cultural es abismalmente diferente, pues la brecha entre ambos entornos, no permite que sean iguales en ningún sentido, ya que aún en hábitats de la propia metrópoli, en las que a pesar de existir las condiciones favorables para el correcto desarrollo de los individuos, no todos cuentan con acceso a los mismos servicios, pues las condiciones del entorno, otorgan a un reducido grupo todas las posibilidades, privilegios y beneficios ofreciendo a sus infantes ventajas en su acercamiento a los procesos favorables en la construcción de su identidad, mientras que el resto, deberá sortear obstáculos y afrontar algunos sacrificios y modificaciones a las dinámicas familiares para poder acceder a ellos.

La experiencia al trabajar con infancias en dos contextos opuestos, permitió observar en primer lugar dentro de un colegio particular, cómo desde el nivel más básico, los infantes, mostraban un interés primordial por actividades culturales, algunos niños y niñas entendían tramas de obras clásicas de Ballet, otros eran asiduos espectadores de obras de teatro o podían reconocer pinturas de artistas plásticos famosos, incluso hablaban sobre lo impresionante que resultó el hecho de visitar algunas ruinas de la cultura Maya durante su último viaje de verano.

Sin embargo, la realidad vivida en un centro cultural comunitario de un asentamiento suburbano, en el que habitan familias de obreros de un parque industrial cercano a la capital del estado de Zacatecas, en México, era desfavorecida desde mil formas posibles, pues para muchos niños, adolescentes y jóvenes, miembros de una comunidad con problemáticas sociales severas, como el hacinamiento en casas de interés social, la violencia intrafamiliar, el alcoholismo, la drogadicción y el crimen organizado, que reiteradamente dañaban al tejido social, esta era la primera vez que recibían o tenían un acercamiento al arte y en cambio, su sentido de pertenencia e identidad, estaba construido en torno a referentes de las contraculturas del reggaetón, los narcocorridos, el crimen organizado o el narcotráfico, a las que en mayor o menor medida aspiraban orgullosamente a formar parte, desdeñando el interés por el patrimonio cultural y poniendo de manifiesto su gusto por realizar pintas o actos destructivos contra su propio entorno.

Este par de realidades permiten vislumbrar el papel que juega en la construcción de la identidad cultural, el entorno sociodemográfico y deja entrever la realidad a la que se enfrentan comunidades rurales o hábitats que cuentan con un mayor índice de vulnerabilidad y marginación; permite además tener una percepción de cómo la forma de ver y entender la vida, puede cambiar abismalmente entre los propios entornos, aún y cuando estos, son parte de un mismo contexto geográfico.

Miller (s.f.), retrata la realidad de diversos espacios en países latinoamericanos a través del proyecto Unequal Scenes, en el cual, plasma los procesos y contrastes que pueden ocurrir en espacios geográficos, donde a la par, existen desarrollos inmobiliarios modernos de primer mundo, diseñados con amplias áreas verdes, albercas y campos de golf, coexistiendo a la par de barrios marginados o colonias populares en las que el crecimiento de las edificaciones de concreto, ladrillo gris y techumbres de lámina se da de forma incontrolada, de acuerdo a la sobrepoblación del entorno que sólo es separado de los lujos del paraíso vecino, por un muro de ladrillos, marcando una dura sentencia de segregación y desigualdad.

Las diferencias marcadas por las necesidades o posibilidades del propio entorno sociodemográfico, hacen que la experiencia que permite a los infantes en mayor o menor medida entender y asimilar el patrimonio cultural como un conjunto de bienes materiales e inmateriales, a través de los que, encuentra su sentido de pertenencia y vivencia del uso y disfrute de su cultura durante el proceso de construcción de su identidad sea desigual, pues no en todos se provocará el mismo

impacto y por tanto empleará los recursos que las diversas contraculturas puedan proveerle.

El tercer pilar se refiere a la labor que la escuela realiza en los procesos formales de la adquisición de conocimientos, y en cómo los infantes, vivencian estas dinámicas vitales de primera mano, pues es evidente el hecho de que no todos los individuos son cobijados por la misma experiencia académica, ya que no todos acuden a los mismos entornos educativos, o son partícipes de los mismos mecanismos de transmisión de la cultura, los cuales pueden ser diferentes o verse modificados por factores internos y externos como la formación académica o nivel educativo del docente, los factores socioeconómicos que influyen de forma directa sobre el niño y el profesor, la participación de la familia en la vida escolar, o las dinámicas de sobrepoblación que ocurren al interior de las aulas, lo que modifica la experiencia incluso de aquellos alumnos, dentro de una misma institución educativa (Zambrano-Constanzo et al., 2022).

Asimismo, el niño desarrollará relaciones interpersonales con sus profesores y con otros compañeros, pero estas llegaran a variar entre individuos, ya que mientras para algunos resultará en una experiencia entrañable, para otros, será totalmente lo opuesto. La escuela permite que los niños se reúnan orgánicamente mediante equipos de estudio, trabajo o esparcimiento, con sus pares, con quienes replicarán una sociedad a pequeña escala, que ayudará a fortalecer su sentido de pertenencia e identidad, a partir de rasgos comunes como la edad, el sexo, el gusto por ciertos personajes animados o de acción, o por juegos en conjunto como el fútbol, el avión, los carritos o las muñecas; sin embargo las diferencias entre pares detonan muestras de violencia que sólo se superan cuando las partes descubren sus puntos en común.

Del mismo modo la relación profesor-alumno no implica que todos los infantes vivan experiencias cordiales o positivas que refuercen su interés por acudir al aula pues de forma general, la conexión entre el educando y el educador se ve regida por una actitud dominante, estricta y rígida, en la que el profesor, impone su superioridad sobre la actitud pasiva y temerosa del alumno (Becerril-Carbajal, 2018), lo que aunado a otros factores como la negligencia del profesor, ya sea por las necesidades de la escuela, o porque los grupos numerosos no permite atender por igual a todos los alumnos puede llegar a ocurrir que el profesor descuide o segregue a algunos alumnos, que tras esta especie de maltrato o rechazo, no encuentran su sentido de pertenencia dentro del aula y optan en el peor de los casos, por la deserción escolar.

Por fortuna una relación favorable entre profesor y alumno, permite que los conocimientos y contenidos de los programas educativos, se transmitan de forma correcta generando aprendizajes significativos en el niño, no obstante, es el profesor quien decide la línea de estudio de la clase y por ende dará mayor peso a ciertos contenidos de la educación tradicional por sobre otros, porque se piensa de forma cuadrada, que es más importante que el niño aprenda a leer, escribir,

sumar y restar, y ya después buscar aquello que lo construya como individuo, y a pesar de que el conocimiento sobre el patrimonio cultural juega un papel clave en la construcción de la identidad, se explora poco durante la infancia, no se enseña de forma constante, ni se le da la importancia que se merece ante otras habilidades básicas.

El Foro Económico Mundial (2015), dice que para afrontar los retos del siglo XXI y aprovechar las oportunidades de progreso de la actualidad, ya no sólo se precisa de los saberes básicos que son enseñados de forma tradicional y obligada en los primeros años de educación, para poder leer, escribir o resolver problemas matemáticos; si no que ahora es necesario, que la escuela incentive durante la educación inicial, otras habilidades académicas básicas que le permitan a los individuos realizar tareas básicas del día a día, empleando los conocimientos científicos, digitales o de TIC's, financieros y cívico-culturales.

Estas destrezas básicas, sirven a su vez como punto de partida para que los sujetos desarrollen aquellas habilidades conocidas como competencias, mediante las que serán capaces de superar desafíos complejos y que contemplan habilidades como la resolución de problemas a través del pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración; así como del fortalecimiento de las llamadas capacidades del carácter, con las que los sujetos son capaces de afrontar los cambios ocurridos en su entorno, considerando habilidades como la curiosidad, la iniciativa, la persistencia, la adaptabilidad, el liderazgo y la conciencia social y cultural. (World Economic Forum & The Boston Consulting Group, 2015).

El mismo Foro Económico Mundial (2015), advierte, en un doble momento, la necesidad de educar sobre la cultura como un elemento importante en la construcción de la identidad del niño, siendo en primer lugar la habilidad básica relacionada a los conocimientos cívicos y culturales a través de la que el niño es capaz de entender, disfrutar y razonar los conocimientos de la humanidad e ir encontrando en ellos, parte de los valores que rigen su identidad. Mientras que, en segundo lugar, como parte de las capacidades del carácter, se habla sobre la habilidad para interrelacionarse con sus pares, mostrando una conciencia social y cultural.

Sin embargo ambas habilidades quedan al final de sus listados coincidiendo con lo que ocurre en la realidad, cuando se prima por cierto tipo de conocimientos por sobre otros, razón por la que es necesaria que la escuela juegue un papel activo en la construcción de la identidad de los niños, gracias a la constante exposición de aquellos conocimientos relacionados con los valores patrimoniales, mediante los cuales, puede ver reflejada la cultura de la que forma parte para construir su identidad y sentido de pertenencia, como parte de un grupo cultural, así como para conocer el papel o rol que juega o jugará como parte de esa sociedad.

LOS RETOS DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Es necesario mencionar que este sistema de pilares magnos mencionados, se autosustenta por pilares menores, que de no existir o fomentar su desarrollo constante, poco afectan el desarrollo de la identidad durante la infancia; sin embargo la presencia del cúmulo de bienes y expresiones materiales del patrimonio cultural que son legados, así como toda la serie de elementos intangibles ligados a la cultura de un grupo social, como sus valores, creencias, costumbres y prácticas, que son transmitidos de generación en generación como parte de la herencia cultural, se hacen presentes de forma variable en la vida de los individuos y les permiten construir su identidad en torno a ellos (Mayordomo & Hermosilla, 2019).

Sin embargo, cuando se da la ausencia o desconocimiento de la herencia cultural desde la infancia, se genera una carencia en la propia identidad, que, de no remediarse, evitará que los individuos sientan orgullo por sus raíces, como miembro de una sociedad (Valenzuela & Vargas, 2023), y terminen por construir su identidad y sentido de pertenencia en las contraculturas que le rodean, como ocurre con los niños que el crimen organizado absorbe, y que transmutan su cultura de una a otra.

La transculturización también se hace presente cuando los hijos de migrantes que nacen o son llevados desde pequeños a tierras extranjeras, asimilan a la cultura destino como propia y sólo alcanzan a percibir en la constante evocación de sus padres, una cultura que ahora les parece ajena y no pueden añorar porque no la recuerdan, ya no les pertenece y comenzarán a construir su identidad en aquello que sí conocen y perciben como cercano, por eso es necesario enfocar los esfuerzos por mantener vivas las raíces y el orgullo por el origen, que doten de identidad y de sentido de pertenencia a esos niños que afrontan retos como este.

Otros desafíos a los que se enfrenta la identidad cultural, es la globalización; en la actualidad los individuos gracias a la conectividad y el acceso a la información se perciben como ciudadanos del mundo y por tanto abandonan su propia identidad cultural, anhelando y observando a las culturas extranjeras a las que buscan imitar, copiando su estilo de vida y tendencias culturales, valores que, al integrarse a la propia cultura, la invisibilizan. Para Echeverría (2010), las culturas sufren de un proceso activo de codigofagia al querer ser como el otro y dejar que las culturas extranjeras, nos devoren y se mezclen o suplan con nuestra propia cultura.

Reflexión

Cierto es que la enseñanza del patrimonio y la herencia cultural, es importante no solo porque permite al niño fortalecer su identidad, al reconocerse y sentirse como miembro de una comunidad con la que comparte un entorno geográfico-cultural, y a la que están afianzadas sus relaciones interpersonales, sino que además, le permite apropiarse de su cultura, y sentir orgullo de sus raíces y respeto por las

diversas culturas que le antecederon, y que ahora, forman parte de la memoria y la riqueza histórica y cultural, por lo que es indispensable que los niños comprendan desde temprana edad, los conocimientos que fueron legados por sus ancestros.

Además educar a las infancias sobre su cultura, permite que los individuos puedan valorar la diversidad cultural al ser conscientes de las igualdades que se comparten con otros grupos sociales y ser capaces de coexistir y cohabitar con otros individuos en un mismo entorno a pesar de los contrastes, lo que a futuro, dará como resultado una sociedad inclusiva y respetuosa de las diferencias y por tanto ayudará en la valorización de los saberes que conforman la identidad de los pueblos étnicos, los cuales están en un riesgo latente de desaparecer por la falta de reconocimiento.

Conocer el patrimonio cultural desde la infancia permite además el desarrollo de un entendimiento más profundo de los fenómenos sociales, naturales y culturales que ocurren no sólo en su entorno inmediato, sino en el mundo en el que habita, produciendo ciudadanos del mundo, conscientes de su carga cultural, capaces de prepararse para el futuro a partir de los conocimientos que el pasado les legó; de empatizar con otros individuos, de comprender el mundo que lo rodea desde las diversas perspectivas y miradas que existen, individuos capaces que aprecien y valoren los bienes materiales e inmateriales, y por ende, sean capaces de preservarlos y protegerlos, para ayudar a transmitirlos a las generaciones futuras.

Para finalizar, se alude a un proverbio popular africano que dice que aquellos niños, que no fueran abrazados por su tribu, quemarán al llegar a la edad adulta, la aldea para sentir el calor que le negaron en la infancia. Esta expresión resume la importancia que tiene el educar a los niños en el conocimiento de su cultura en el fortalecimiento de su identidad, de su sentido de pertenencia, pues si estos conocimientos no son transmitidos desde una edad temprana, se condena a los niños a desconocer y rechazar sus raíces, hasta convertirse en adultos que nieguen lo propio y mantengan una búsqueda constante por parecerse al otro.

Referencias

- Becerril-Carbajal, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire, *La colmena, revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*. 97, 109-118. <https://www.redalyc.org/journal/4463/446356088007/>
- Echeverría, B. V. (2010). Definición de la modernidad. *Modernidad y Blanquitud*. 13-33. Ediciones Era.
- García, M. P. (2011). El patrimonio cultural. Conceptos básicos. Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Lozano, C., Rodríguez, L.V., & García, H.A. (2022). Estado, familia y educación en la construcción de identidad de infancias étnicas de las ciudades de Medellín y Cali. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 65, 284–310. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a11>
- Mayordomo, S., & Hermsilla, J. (2019). Evaluación del patrimonio cultural: la Huerta de Valencia como recurso territorial. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*. 82. 1-57. <https://doi.org/10.21138/bage.2790>
- Miller, J. (s.f.) La extrema desigualdad de la riqueza en el vecindario de Santa Fe en la Ciudad de México.[Fotografía]. Unequal Scenes. <https://unequalscenes.com/mexico>
- Valenzuela, N., & Vargas, E. (2023). Fotografía de retrato para la construcción de identidad y la conservación de la cultura familiar. *Zincografía*, 7(13). 47-67. <https://doi.org/10.32870/zcr.v7i13.183>
- Vásquez, D. (2022). Patrimonio e identidad cultural, el desafío de la educación patrimonial en la era de los avances tecnológicos. *Revista de Historia y Geografía*. 42, 191-217. <https://doi.org/10.29344/07194145.47.3384>
- Velasco, L. V. (2022). El turismo como Patrimonio cultural- Identidad y Desarrollo Costumbres y Tradiciones en el Estado de Hidalgo, México. El día de muertos y la experiencia turística- cultural. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 11(21), 49-55. <https://doi.org/10.29057/icea.v11i21.9472>
- World Economic Forum & The Boston Consulting Group. (2015). Chapter 1: The skills needed in the 21st century. [Capítulo 1: Las habilidades necesarias en el siglo XXI]. *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. 2-3. <https://widgets.weforum.org/nve-2015/index.html>
- Zambrano-Constanzo, A., Wenger-Amengual, L., Pérez-Luco, R. & Rosas-Wellmann, D. (2022). Construcción de identidad en jóvenes infractores de ley, reflexiones a partir de dos décadas de investigaciones en el sur de Chile. *Revista Criminalidad*, 64(1), 67-82. <https://doi.org/10.47741/17943108.332>

Reflexiones finales

Como bloque final del libro, ofreceremos nuestras reflexiones sobre la organización de la Cuarta Conferencia Internacional de Estudiantes y Egresados en Educación. Este ejercicio tiene por objetivo identificar las fortalezas adquiridas a raíz del trabajo en conjunto, así como evaluar el avance el alcance presente y futuro de la conferencia, con la intención de que sirva de guía y consejo a las generaciones venideras para su realización.

Un primer punto destacable fue la planificación de cronograma de trabajo, cuyo modelo nos compartió la generación anterior, a quienes reiteramos nuestro agradecimiento. Desde un inicio, nos exigimos cumplir lo programado con esfuerzo y seriedad. Establecimos objetivos estructurados de acuerdo con el tiempo y la disponibilidad de los participantes. Para ello, se determinaron los medios de comunicación grupal y personal, y se instauraron diversos roles para el seguimiento de las actividades, especialmente aquellas relacionadas con las consultas internas y externas, la creación del nombre del evento y el diseño del logotipo representativo del evento. A su vez, todas las actividades incluyeron sugerencias y propuestas discutidas en grupo, lo que permitió conocer cada punto de vista y fomentó un trabajo solidario y democrático.

Una de las tareas grupales que marcó la pauta de nuestro trabajo fue elegir el nombre de la conferencia. Hubo diversas propuestas sometidas a votación, y finalmente se eligió “Latinoamérica para el mundo: un compromiso con la educación”. Esta forma de designar el evento respondía a una necesidad y también a un llamado de atención. Como docentes latinoamericanos, cada uno es consciente de su contexto educativo y los problemas que este enfrenta. Por tal razón, vimos la necesidad de plantear un título que unifique nuestras labores y exprese un compromiso con la educación a nivel global, dado que muchas realidades afrontan dificultades similares.

El resultado fue exitoso. La conferencia nos permitió conocernos personalmente y socializar nuestras investigaciones ante una audiencia dedicada por entero a la educación, compuesta por docentes, directivos, estudiantes y egresados. Así pues, establecimos lazos entre educadores de distintos países, lo cual propició el intercambio de conocimientos y experiencias socio culturales, vínculos que se mantiene hasta la actualidad. Todo ello con el propósito de ampliar la red de educadores que hemos estado construyendo día a día y colaborar en el avance de la educación latinoamericana y mundial. Cabe destacar que nuestra conferencia marcará un antes y un después en la historia de REDEPEL, pues fue la primera en realizarse de modo presencial después del periodo de pandemia.

LATINOAMÉRICA PARA EL MUNDO: Un compromiso con la educación
AMÉRICA LATINA PARA O MUNDO: Um compromisso com a educação

Finalmente, invitamos a los lectores de este libro a complementar su aporte mediante la reflexión y la divulgación entre las comunidades educativas de todo el planeta. Consideramos que no se trata únicamente de un espacio de lectura, sino de un llamado al diálogo y a la activa confraternidad en aras de una educación próspera en beneficio de la humanidad.

ISBN: 978-612-49502-3-0



9 786124 950230