

# REDPEEL

RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA  
REDE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

ESCUELA, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS  
Y SOCIEDAD EN LA EDUCACIÓN  
LATINOAMERICANA

ESCOLA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E  
SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO  
LATINO-AMERICANA





# Escuela, prácticas pedagógicas y sociedad en la educación latinoamericana

Escola, práticas pedagógicas e sociedade na  
educação latino-americana



Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL)  
Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEEL)  
Escuela, prácticas pedagógicas y sociedad en la educación latinoamericana.  
*Escola, práticas pedagógicas e sociedade na educação latino-americana.*

© Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Unidad Académica de Docencia Superior, Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas. Zacatecas, Zacatecas. México. 2023

ISBN: 978-84-19799-78-4

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE24080002>

Coordinación y edición: Carla Beatriz Capetillo Medrano, Elsa Georgina Aponte Sierra, Artur José Renda Vitorino, Marcelo Rodrigo Pérez Pérez, Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Coordinador interno de la PUCP: Dra. Elizabeth Salcedo Lobatón

Coordinador interno de la UCT: Dr. Omar Andrés Aravena Kenigs

Coordinador interno de la UAZ: Dra. Beatriz Herrera Guzmán

Coordinador interno de PUC Campinas: Dra. María Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Coordinador interno de la UPTC: Dra. Nohora Elizabeth Alfonso Bernal

Coordinador interno de la UPNFM: Dr. Edgar Vásquez Alberto

Coordinador interno de la UDEA: Dra. Ruth Elena Quiroz Posada

Coordinador interno de la UdeCHILE: Mg. Eric Guillermo Carafi Ávalos

Coordinador interno de la UFPA: Dr. Marcos Guilherme Morua Silva

Cuidado de edición: Carla Beatriz Capetillo Medrano, Elsa Georgina Aponte Sierra

Corrección de estilo: Rafael Canépa Alvarez

Traductor de la introducción y prólogo: Angélica Lima Da Silva

Síntesis y resúmenes del castellano al portugués: Angélica Lima Da Silva y Oscar Meléndez Robles

Diseño de portada y contraportada: Juan Carlos Cuevas Méndez

Diseño y diagramación: Astra Ediciones

Edición y corrección: Astra Ediciones

*Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.  
Primera edición digital, diciembre 2023*

D. R. © copyright 2023

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de revisión de pares por doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes en el campo de la educación.

*Cada capítulo deste livro foi aprovado no sistema double-blind peer review, endossados, assim, por pareceres de pesquisadores da área da educação*



Esta obra está bajo una licencia creative commons atribución-no comercial-compartir igual 4.0 Internacional. Se permite la copia y distribución por cualquier medio, siempre que se mantenga el reconocimiento de sus autores, no se haga uso comercial de la obra y no se realice ninguna modificación en la misma.

---

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

## **Comité editorial**

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya  
Pontificia Universidad Católica del Perú

Samuel Mendonça  
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Liliana Inés Ávila Garzón  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

María De Lourdes Salas Luévano,  
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Artur Renda Vitorino  
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Omar Aravena Kenigs  
Universidad Católica de Temuco, Chile

María Silvia Pinto De Moura Librandi Da Rocha  
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Carla Beatriz Capetillo Medrano  
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Elsa Georgina Aponte Sierra  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Marcelo Pérez Pérez  
Universidad de Chile

Deise Aparecida Peralta  
Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Brasil

Harryson Júnio Lessa Gonçalves  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Rosa María Tafur Puente  
Pontificia Universidad Católica del Perú

Ana Clédina Rodrigues Gomes  
Universidade Federal do Pará, Brasil

## **Comité científico de revisores**

Dra. Sandra María Gómez  
Universidad Nacional de Córdoba

Dr. Miguel Alejandro Barreto Cruz  
Universidad de Colombia

## Contenido

Contenido.....	9
Prólogo .....	13
<i>Sandra María Gómez</i>	
Prefácio.....	15
<i>Sandra María Gómez</i>	
Introducción .....	17
<i>Carla Beatriz Capetillo Medrano</i>	
Introdução.....	24
<i>Carla Beatriz Capetillo Medrano</i>	
<b>Capítulo 1</b>	
De la escuela homogénea a la escuela diversa.....	31
Da escola homogênea à escola diversa	
<i>María Cristina Olarte Artunduaga</i>	
<i>Elsa Georgina Aponte Sierra</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
Práticas pedagógicas com a matemática e o desenvolvimento profissional de educadoras de infância .....	47
Prácticas de enseñanza de matemáticas y desarrollo profesional de educadores infantiles	
<i>Lais Helena Bessler de Oliva</i>	
<i>Celi Espasandín Lopes</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
Directores y estrategias relacionadas con las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje .....	65
Diretores e estratégias relacionadas com as dimensões das comunidades profissionais de aprendizagem	
<i>Joel Alberto Rojas Hernández</i>	

#### Capítulo 4

Sistematización de prácticas educativas. Una herramienta para difundir la gestión del conocimiento .....87

Sistematização de práticas educativas. Uma ferramenta para difundir a gestão do conhecimento

*Lina Maria Gutiérrez Ortiz*

*Paola Andrea Lara Buitrago*

#### Capítulo 5

Letramento como prática discursiva: algumas contribuições para o debate .....103

La alfabetización como práctica discursiva: algunas aportaciones al debate

*Ana Vitória Bonatti Passos*

*Elvira Cristina Martins Tassoni*

#### Capítulo 6

Orillas y grietas del relato: investigación en clave de pedagogías feministas.....127

Beiras e fendas do relato: pesquisa na esteira de pedagogias feministas

Julieth Carolina Taborda Oquendo

*Hilda Mar Rodríguez Gómez*

*Óscar Emilio Marín Garcés*

#### Capítulo 7

Prácticas de liderazgo pedagógico docente focalizado en el aprendizaje profundo del estudiante .....145

Liderança educacional de professores focada na aprendizagem profunda do aluno

*Matías Luciano Castro Álvarez*

*María Elena Mellado Hernández*

#### Capítulo 8

Elementos de álgebra linear em atividades envolvendo os conceitos de independência e dependência linear .....165

Elementos de álgebra lineal en actividades que involucran los conceptos de independencia y dependencia lineal

*Renan Marcelo da Costa Dias*

*João Cláudio Brandemberg*

**Capítulo 9**

Educar para la paz: resolución de conflictos en educación básica .....189

Educar para a paz: resolução de conflitos na educação básica

Miriam Elizabeth Del Villar Martínez

*Javier Zavala Rayas*

*Georgina Lozano Razo*

**Capítulo 10**

Presencia y recorridos de la Pedagogía de la Memoria en Chile tras el  
estallido social .....207

Presença e percurso da Pedagogia da Memória no Chile após a  
“revolta social”

*Jennifer Luz Palma Solís*

*Manuel Silva Águila*

**Capítulo 11**

Metodologías activas: un análisis comparativo de las percepciones de  
docentes y estudiantes de la UPNFM.....223

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

*Alice Yankelle Turcios Díaz*

*Paola Carolina Bulnes García*

**Capítulo 12**

Las motivaciones que genera la beca CONACyT en estudiantes al  
ingresar al posgrado.....249

As motivações que gera a bolsa de estudos CONACyT nos estudantes  
ao ingressar na Pós-graduação

*Claudia Esmeralda Capetillo Mayorga*

*Marco Antonio Salas Luévano*

*Rocío Calderón García*



## Prólogo

<https://doi.org/10.61728/AE24080019>

Construir conocimiento desde Latinoamérica es uno de los principales desafíos en nuestro continente. Nos referimos a conocimientos relacionados con las propias preguntas, buscando aproximarnos a respuestas que se ajusten a las necesidades y características específicas de las sociedades que viven en esta región. Es crucial recuperar elementos identitarios comunes en los países latinoamericanos, naciones que se construyeron con historias similares, a la vez que con rasgos propios. Desde esos aspectos singulares se puede compartir una comprensión mutua. Para lograrlo, es necesario realizar un gran esfuerzo de descentramiento, cuestionando las categorías heredadas de Europa o de otros lares, no para desecharlas, sino para darles nuevos significados a la luz de nuestra historia.

Producir conocimiento desde posiciones contrahegemónicas y territorializadas es una tarea colectiva emancipadora para nada sencilla, pero indispensable para adoptar una perspectiva histórica, procesual y situada que reconozca a la educación desde una dimensión ética, política e ideológica que no puede ser omitida. Entendida así, es un camino para promover una educación comprometida con la transformación social, procurando la conciencia crítica, la igualdad y la solidaridad.

De alguna manera estas intenciones se concretan en una acción en red, la de crear un libro, objeto simbólico que es resultado de la intención colectiva de mancomunar objetivos y tareas que son la consecuencia del estar conjuntamente. La palabra red viene del latín rete que significa malla o tejido. Trama que posibilita cruces, hilos que traman procesos y ponen en diálogo a diferentes instituciones.

La REDPEEL es una red latinoamericana que desde el año 2020 persigue el propósito de fomentar el diálogo y la colaboración entre diferentes

países de la región. Su propósito es promover un intercambio horizontal e intercultural, con el objetivo de reflexionar e investigar sobre temas de interés mutuo.

Compilar, visibilizar, difundir los trabajos académicos de los programas formativos de posgrado que se generan en nuestra región implica una experiencia significativa y enriquecedora, tanto para las/os autoras/es como para las/os lectores, a la vez que, es una instancia de preservación de las producciones de este continente.

Estas instancias formativas de posgrados son espacios propicios para la generación de ideas novedosas y la realización de investigaciones originales. Fomentan la exploración de nuevos enfoques, teorías y metodologías, lo que puede resultar en logros significativos en diversos campos del conocimiento. Los resultados de las investigaciones y los avances alcanzados que se comparten a través de publicaciones, conferencias y otras formas de divulgación, contribuyen al enriquecimiento de la comunidad académica y al compromiso en la mejora de la sociedad en general.

Brindamos por este libro compilado, el cual comparte diversas problemáticas, desde una pluralidad epistemológica y metodológica que abre el juego a debates y diálogos disciplinares e interdisciplinares, vigorizando el abordaje de la educación en esta región.

El libro, como así también otras acciones de la Red, buscan compartir investigaciones que pueden colaborar en la solución de problemas regionales como son la pobreza, la desigualdad, la salud y la educación, entre muchos otros; en la internacionalización en la cual las redes pueden jugar un papel importante para la creación y fortalecimiento de una comunidad científica y la conservación de nuestro patrimonio y nuestra cultura, siempre en clave latinoamericana, para construir sociedades más prósperas, justas e innovadoras.

*Sandra María Gómez*  
*Maestría en Pedagogía*  
*Universidad Nacional de Córdoba*

## Prefácio

Construir conhecimento desde a América Latina é um dos principais desafios do nosso continente. Nos referimos a conhecimentos relacionados com as próprias perguntas, buscando aproximar as respostas que se ajustem às necessidades e características específicas das sociedades que vivem nesta região. É crucial recuperar elementos identitários comuns nos países latino-americanos, nações que se constroem com histórias similares, e às vezes com jeitos próprios, desde estes aspectos singulares é possível compartilhar uma compreensão mútua. Para conseguir, é necessário realizar um grande esforço de descentralização, questionando as categorias herdadas da Europa e de outros lugares, não para se desfazer delas, mas para dar-lhes novos significados à luz da nossa história.

Produzir conhecimento desde posições contra hegemônicas e territorializadas é uma tarefa coletiva, emancipadora, nada simples, mas é indispensável adotar uma perspectiva histórica, processual e situada que reconheça a educação desde uma dimensão ética, política e ideológica que não pode ser omitida. Entendida assim, é um caminho para promover uma educação comprometida com a transformação social, buscando a consciência crítica, a igualdade e a solidariedade.

De alguma maneira estas intenções se concretizam em uma ação em rede, a de criar um livro, objeto simbólico que é resultado da intenção coletiva de reunir objetivos e tarefas que são a consequência de estar juntos. A palavra rede, que de sua origem do latim *rete*, significa malha de fio, cordão ou corda geralmente usada para capturar algo. Estar em rede nos possibilita cruzamentos de ideias e união em processos que nos colocam em diálogo com as diferentes instituições.

A REDPEEL é uma rede latino-americana que desde o ano de 2020, persegue o propósito de fomentar o diálogo e a colaboração entre diferentes países da região. Seu propósito é promover um intercâmbio horizontal e intercultural, com o objetivo de reflexionar e investigar sobre temas de interesse mútuo.

Seu objetivo é compilar, visibilizar e difundir os trabalhos acadêmicos dos programas formativos de pós-graduação que são gerados em nossa região, isso implica uma experiência significativa e enriquecedora, tanto para os autores como para os leitores, uma vez que, é uma instância de preservação das produções acadêmicas deste continente.

Estas instâncias formativas de pós-graduação são espaços propícios para a geração de ideias novas e a realização de pesquisas originais. Fomentam a exploração de novos enfoques, teorias e metodologias, que podem resultar em avanços significativos em diversos campos do conhecimento. Os resultados das investigações e os avanços alcançados se compartilham através de publicações, conferências e outras formas de divulgação, contribuindo ao enriquecimento da comunidade acadêmica e ao compromisso com a melhora da sociedade em geral.

Brindamos por este livro compilado, o qual compartilha diversas problemáticas, desde uma pluralidade epistemológica e metodológica que abre o jogo a debates e diálogos disciplinares e interdisciplinares, vigorando a abordagem da educação nesta região.

O livro, assim como outras ações da Rede, busca compartilhar pesquisas que podem colaborar na solução de problemas regionais, como a pobreza, a desigualdade, a saúde e a educação, entre muitos outros; na internacionalização na qual as redes podem desenvolver um papel importante para a criação e fortalecimento de uma comunidade científica e a preservação do nosso patrimônio e nossa cultura, sempre com o foco latino-americano, para construir sociedades mais prósperas, justas e inovadoras.

*Sandra María Gómez*  
*Maestría en Pedagogía*  
*Universidad Nacional de Córdoba*

## Introducción

El libro titulado “Escuela, prácticas pedagógicas y sociedad en la educación latinoamericana” presenta un hilo discursivo que alude a prácticas pedagógicas y educativas en diversos contextos en América Latina. Muestra al lector una mixtura de teorías, metodologías, formas de investigar y repensar lo educativo, desde la complejidad, transdisciplinariedad y la pluralidad de diversas posturas y visiones. Se entiende por práctica pedagógica un proceso integral, autónomo, creativo, democrático, en libertad (de formación, representación y transformación) que se enfoca en las diversas necesidades del ámbito educativo y se encuentra ligada al entorno sociocultural, a la institución, a los sujetos, al poder, a la diversidad, al saber y al conocimiento pedagógico, entre otros. Es así que en este libro se realiza un ejercicio de elucidación, es decir, donde intentamos pensar lo que hacemos y saber lo que se piensa, para con ello, contribuir en la construcción de una educación con sentido y significado para una sociedad latinoamericana con necesidades, retos y desafíos.

De antemano sabemos que la Educación Latinoamericana actual está marcada por una pandemia que confinó a la población en general, desde el primer trimestre del 2020 al tercer trimestre del 2022 aproximadamente. Tiempo en el que la mayoría de docentes y estudiantes sólo interactuaron de manera virtual y a distancia. La pandemia por COVID 19 aceleró la brecha digital, la desigualdad social, la violencia de género, la crisis económica, entre otras problemáticas. Pero también, este tiempo se caracterizó por el desarrollo y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación, el uso de plataformas como Meet, Zoom, Teams, Google Classroom, plataformas Moodle, por citar algunas de ellas, que contribuyeron a una educación a distancia sincrónica y asincrónica, virtual y digital. Las redes sociales como WhatsApp, Facebook, Instagram, y otras, fueron cruciales para la comunicación entre alumnos y profesores de distintos niveles educativos.

Hoy se presenta un reto importante para los investigadores, educadores y agentes tomadores de decisiones en las instituciones educativas: el reto de repensar y reflexionar la escuela, las prácticas pedagógicas en una sociedad

contemporánea marcada por una lógica neoliberal que acrecienta y preserva problemáticas como las anteriormente señaladas. El desafío es intervenir, transformar, construir saberes que contribuyan al desarrollo educativo de los países latinoamericanos a partir de la participación, diálogo, experiencias de maestros, alumnos, investigadores y gestores de la educación.

En este afán de repensarnos, reflexionar e investigar los espacios educativos y prácticas pedagógicas es como se origina este libro titulado “Escuela, prácticas pedagógicas y sociedad en la Educación Latinoamericana” en donde estudiantes y docentes de posgrado de 9 instituciones pertenecientes a la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL) exponen y dan a conocer sus investigaciones, todas ellas derivadas de tesis de posgrado, para dar cuenta de aquello que significa y da sentido a la Educación, las escuelas y las prácticas pedagógicas insertas en sociedades latinoamericanas con problemáticas y contextos muy específicos, si bien diversos, pero comunes y parecidos entre todos ellos. Un desafío para todo este colectivo de REDPEEL es poder transformar la escuela y las prácticas pedagógicas en el contexto latinoamericano con el fin de atender las necesidades que la sociedad contemporánea requiere, mediante el diálogo, la comunicación, interacción e investigación.

Las universidades participantes en este libro son: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Pontificia Universidad Católica Campinas (PUC- Campinas- Brasil), Pontificia Universidad Católica de Perú (PUCP), Universidad de Antioquia (UDEA), Universidad Católica de Temuco, Universidad Federal do Pará (UFPA), Universidad de Chile (UdeChile), Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán" (UPNFM, Honduras) y Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ-México). Cabe destacar que actualmente están adscritas a REDPEEL veinte Universidades de distintos países de Latinoamérica.

Por otra parte, el libro aborda investigaciones de los diferentes niveles educativos (inicial, primaria, secundaria, medio superior, superior y posgrado) y se organizan en ese orden. Se tratan temas como los siguientes: Diversidad e inclusión en la escuela, prácticas de enseñanza de matemáticas, prácticas educativas, desarrollo profesional docente, formación docente,

educación infantil, comunidades profesionales de aprendizaje, gestión escolar, gestión del conocimiento, alfabetización y lectoescritura en niños, pedagogías feministas, relatos autobiográficos de maestras, prácticas de liderazgo pedagógico, prácticas de educación y cultura de paz, pedagogías de la memoria y metodologías activas, así como motivaciones académicas en estudiantes de posgrado. A continuación se presenta una síntesis de los resúmenes de cada uno de los capítulos enviados por los autores.

## Capítulo 1

En el capítulo titulado "De la Escuela homogénea a la Escuela diversa" se resalta la experiencia de maestros y maestras en prácticas de aula con estudiantes en condiciones diversas de aprendizaje, lo cual implica el acceso a procesos de inclusión que se complejizaron en el tiempo de pandemia generada por el Covid-19, demostrando que en la escuela, durante este período, fue una escuela homogénea, en tanto que, los estudiantes con necesidades educativas específicas, quedaron doblemente excluidos por su condición y por no poder acceder a la nueva forma de comunicación virtual.

## Capítulo 2

Este capítulo titulado "Prácticas de enseñanza de matemáticas y desarrollo profesional de educadores infantiles" versa sobre la relación entre los procesos de formación y el desarrollo profesional de los docentes que laboran en Educación Infantil. Entre los resultados se encuentra la necesidad de formación continua de los docentes y la pertinencia, en la etapa de Educación Infantil, de prácticas con Educación Matemática que forman parte del aprendizaje cotidiano de los niños y que se relacionan con otras áreas de la vida.

## Capítulo 3

El capítulo "Directores y estrategias relacionadas con las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje" tiene como objetivo describir las estrategias que se relacionan con la promoción de las comuni-

dades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa desde la perspectiva de siete miembros del equipo directivo, incluyendo directores de nivel y coordinadores de área. Las principales conclusiones, evidencian la promoción de la integralidad y vivencia transversal del espíritu de familia; la importancia de la formación de docentes líderes y el empoderamiento de los coordinadores.

#### **Capítulo 4**

El capítulo "Sistematización de prácticas educativas. Una herramienta para difundir la gestión del conocimiento" permite observar el distanciamiento existente entre la sistematización de experiencias y la generación del conocimiento. La investigación propone una perspectiva cualitativa basada en la hermenéutica interpretativa histórica. Tras analizar los resultados, se llega a la conclusión de que tanto la generación de conocimiento como la sistematización de experiencias presentan desconocimiento en los conceptos, y limitaciones en la motivación del docente.

#### **Capítulo 5**

En el capítulo titulado "La alfabetización como práctica discursiva: algunas contribuciones al debate" reflexiona como la alfabetización ha estado en la agenda de las discusiones educativas desde hace algún tiempo, generando disputas y tensiones en el proceso de formulación de políticas y construcción de currículos. Se concluye que el proceso de alfabetización en la perspectiva de la lectoescritura se amplía en las prácticas discursivas, contribuyendo al desarrollo de los niños en la apropiación de la lengua escrita.

#### **Capítulo 6**

En el capítulo titulado "Orillas y grietas del relato: Investigación en clave de pedagogías feministas" se analiza la relación entre las pedagogías feministas y la categoría mujer-maestra que funcionan como una suerte de interseccionalidad, y el cuidado de sí permiten establecer la relación entre autobiografía y experiencia sanadora, como ejercicio pedagógico feminista que conecta teorización, experiencia y cuidado.

## Capítulo 7

El capítulo "Prácticas de liderazgo pedagógico docente focalizados en el aprendizaje profundo del estudiante" plantea un estudio que tiene como objetivo desarrollar aprendizaje profundo en estudiantes de educación básica, mediante proyectos de aula que contribuyan al mejoramiento de la práctica profesional y aprendizaje de estudiantes, en una escuela en la región de La Araucanía, Chile. Se concluye que diseñar escenarios de aprendizaje profundo brindan oportunidades desafiantes, colaborativas y contextuales que le permitan al estudiante liderar su propio aprendizaje.

## Capítulo 8

El capítulo titulado "Elementos de álgebra lineal en actividades que involucren los conceptos de independencia y dependencia lineal" tiene como objetivo investigar cómo los conceptos de Independencia y Dependencia Lineal pueden ser abordados en la enseñanza del Álgebra Lineal, a partir de la presentación de actividades con sesgo histórico relacionadas con su contenido, tales como Matrices, Sistemas Lineales y Vectores, encaminadas a una mejor comprensión por parte de estudiantes de la carrera de Matemáticas y estudiantes de Educación Básica.

## Capítulo 9

"Educar para la paz: resolución de conflictos en educación básica" es un capítulo que enfatiza que para lograr el progreso de una cultura a una cultura de paz, en la educación tradicional, deberá ser entendida y adoptada desde el interior. Mediante un estudio cualitativo, desde un paradigma transformativo y la investigación acción, se consideró el educar para la paz a jóvenes de educación básica para la resolución de conflictos. Por tanto, el dotar al adolescente con técnicas de resolución de conflictos, no solo le permitirá el desarrollo en su formación educativa.

## Capítulo 10

"Presencia y recorridos de la pedagogía de la memoria en Chile tras el estallido social" es el título de este capítulo que señala que la Pedagogía de la Memoria ha tenido en las últimas décadas un importante desarrollo teórico que ha provisto enriquecidas reflexiones y análisis de temáticas y experiencias pedagógicas vinculadas a las dictaduras ocurridas en países del Cono Sur. Tras el estallido social de octubre de 2019 en Chile, la pregunta por la memoria cobró particular interés, especialmente por la persistencia de la violación sistemática de los derechos humanos. Al respecto, se indagó sobre su presencia en las Bases Curriculares y Programas de Estudio de Historia y en los discursos de profesores de Historia de enseñanza media.

## Capítulo 11

El capítulo "Metodologías activas: un análisis comparativo de las percepciones de docentes y estudiantes de la UPNFM" aborda un estudio que consiste en un análisis comparativo de las percepciones, que tienen docentes y estudiantes de la UPNFM, sobre el uso de las metodologías activas. La importancia de la investigación radica en la naturaleza misma de la institución objeto de estudio, puesto que se trata de una universidad formadora de formadores, y en la que las metodologías activas son relevantes porque ofrecen una alternativa atractiva a la educación tradicional.

## Capítulo 12

El capítulo se titula "Las motivaciones que genera la beca CONACyT en estudiantes al ingresar al posgrado" en la cual se analizan los factores motivacionales que determinan el ingreso al posgrado y las expectativas que genera la beca CONACyT en estudiantes de la MIHE. El diseño fue descriptivo, con metodología mixta. Los resultados indican que la motivación académica en los estudiantes es fundamental para estudiar un posgrado, así como la búsqueda del conocimiento y la formación como investigador. Son las motivaciones académicas las que determinan el ingreso.

Para finalizar, un agradecimiento y reconocimiento a cada uno de los estudiantes, asesores de tesis y coasesores que participaron en este libro, así como a los docentes coordinadores internos, integrantes de los diversos programas de posgrado que participan en REDPEEL, y quienes con su colaboración ayudaron a lograr el objetivo propuesto de publicar este libro: Dra. María Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, Dr. Omar Andrés Aravena Kenigs, Dra. Beatriz Herrera Guzmán, Dra. Elizabeth Salcedo, Dr. Eric Carafi, Dr. Marcos Guilherme Moura Silva, Dra. Ruth Elena Quiroz Posada, Dra. Nohora Elizabeth Alfonso Bernal y Dr. Edgar Vasquez Alberto.

Agradecemos al equipo de publicaciones de la REDPEEL, Dra. Elsa Georgina Aponte Sierra, Dr. Marcelo Pérez Pérez, Dr. Artur Renda Vitorino y en especial al Coordinador general de REDPEEL, Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya por el compromiso y entusiasmo de guiar a buen rumbo esta red latinoamericana. Gracias a todos por la hermandad que nos une.

*Carla Beatriz Capetillo Medrano*  
*Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas*  
*Universidad Autónoma de Zacatecas*  
*México*

## Introdução

O livro intitulado de “Escola, práticas pedagógicas e sociedade na educação latino-americana” apresenta uma linha discursiva que alude a práticas pedagógicas e educativas em diversos contextos na América Latina. O objetivo é apresentar ao leitor uma mistura de teorias, metodologias, formas de pesquisar e repensar o educativo, desde a complexidade, transdisciplinaridade e a pluralidade de posturas e visões. Se entende por prática pedagógica um processo integral, autônomo, criativo, democrático, livre (de formação, representação e transformação) que se enfoca nas diversas necessidades do âmbito educativo que encontram-se envolvidas com o entorno sociocultural, as instituições, os sujeitos, o poder, a diversidade, o saber e o conhecimento pedagógico, entre outros. Neste livro realizamos um exercício de elucidação, por assim dizer, tentamos pensar o que fazemos e saber o que fazer com o que pensamos, a fim de contribuir na construção de uma educação com sentido e significado para uma sociedade latino-americana com necessidades e desafios diversos.

De antemão, sabemos que a Educação Latino-americana atual está marcada por uma pandemia que confinou a população em geral, desde o primeiro trimestre de 2020 até o terceiro trimestre de 2022, aproximadamente. Tempo em que a maioria dos docentes e estudantes só interagiam de maneira virtual e a distância. A pandemia por COVID-19 acelerou a brecha digital, a desigualdade social, a violência de gênero, a crise econômica, entre outras problemáticas. Porém, este tempo também se caracterizou pelo desenvolvimento e uso de tecnologias da informação e a comunicação na educação pelo uso de plataformas como Meet, Zoom, Teams, Google Classroom, plataformas Moodle, por citar algumas delas que contribuíram para uma educação a distância síncrona e assíncrona, virtual e digital. As redes sociais como WhatsApp, Facebook, Instagram e outras, foram cruciais para a comunicação entre alunos e professores de diferentes níveis educativos.

Hoje se apresenta um desafio importante para os pesquisadores, educadores e agentes tomadores de decisões nas instituições educativas: o desafio

de repensar e reflexionar a escola, as práticas pedagógicas em uma sociedade contemporânea marcada por uma lógica neoliberal que acrescenta e preserva problemáticas como as anteriormente sinalizadas. O desafio é intervir, transformar, construir saberes que contribuam no desenvolvimento educativo dos países latino-americanos a partir da participação, do diálogo, das experiências de professores e alunos, de pesquisadores e gestores da educação.

Nesta ânsia de repensarmos, reflexionarmos e pesquisarmos os espaços educativos e práticas pedagógicas é como se origina este livro intitulado "Escola, práticas pedagógicas e sociedade na Educação Latino-americana", em que estudantes e docentes da pós-graduação de 9 instituições pertencentes à Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEEL) expõem e dão a conhecer suas pesquisas, todas elas derivadas de teses ou dissertações dos programas de pós-graduação, para dar conta daquilo que significa e dá sentido a Educação, as escolas e as práticas pedagógicas inseridas nas sociedades latino-americanas com problemáticas e contextos muito específicos, diferentes, porém comuns e parecidos entre todos eles. Um desafio para todo este coletivo da REDPEEL é poder transformar a escola e as práticas pedagógicas no contexto latino-americano com o fim de atender as necessidades que a sociedade contemporânea requer, mediante o diálogo, a comunicação, a interação e a pesquisa.

As universidades participantes neste livro são: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Pontificia Universidade Católica Campinas (PUC- Campinas- Brasil), Pontificia Universidad Católica de Peru (PUCP), Universidad de Antioquia (UDEA), Universidad Católica de Temuco (UCT-Chile), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidad de Chile (U. Chile), Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán" (UPNFM, Honduras) y Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ-México). Cabe destacar que atualmente estão inscritas na REDPEEL vinte Universidades de diferentes países da América Latina.

Por outra parte, o livro aborda pesquisas de diferentes níveis educativos (inicial, primária, secundária, médio, superior e pós-graduação) e se organizam nesta ordem. Tratando temas como os seguintes: Diversidade e

inclusão na escola, práticas de ensino de matemática, práticas educativas, desenvolvimento profissional docente, formação docente, educação infantil, comunidades profissionais de aprendizagem, gestão escolar, gestão do conhecimento, alfabetização e leitura/escrita de crianças, pedagogias feministas, relatos autobiográficos de professoras, práticas de liderança pedagógica, práticas de educação e cultura de paz, pedagogias da memória e metodologias ativas, assim como motivações acadêmicas com estudantes de pós-graduação. Em seguida, apresenta-se uma síntese dos resumos de cada um dos capítulos enviados pelos autores.

## **Capítulo 1**

No capítulo intitulado de: “Da escola homogênea à escola diversa” resalta-se a experiência dos professores e professoras em práticas docentes com estudantes em condições diversas de aprendizagem, o qual implica o acesso a processos de inclusão que se tornaram mais complexos no tempo da pandemia gerada pela Covid-19, demonstrando que a escola, durante este período, foi uma escola homogênea, tanto que, os estudantes com necessidades educativas específicas, ficaram duplamente excluídos por sua condição e por não poder acessar a nova forma de comunicação virtual.

## **Capítulo 2**

Este capítulo intitulado “Práticas pedagógicas com a matemática e o desenvolvimento profissional de educadoras de infância” fala sobre a relação entre os processos de formação e o desenvolvimento profissional dos docentes que trabalham na Educação Infantil. Entre os resultados se encontra a necessidade de formação contínua dos docentes e a relevância do trabalho na etapa da Educação Infantil, de práticas com a Educação Matemática que formam parte da aprendizagem cotidiana das crianças e que estas se relacionem com outras áreas da vida.

### Capítulo 3

O capítulo “Diretores e estratégias relacionadas com as dimensões das comunidades profissionais de aprendizagem” tem como objetivo descrever as estratégias que se relacionam com a promoção das comunidades profissionais de aprendizagem em uma instituição educativa privada religiosa desde a perspectiva de sete membros da equipe diretiva, incluindo diretores de nível e coordenadores da área. As principais conclusões evidenciam a promoção da integralidade e vivência transversal do espírito de família; a importância da formação de docentes líderes e o empoderamento dos coordenadores.

### Capítulo 4

O capítulo “Sistematização de práticas educativas. Uma ferramenta para difundir a gestão do conhecimento” permite observar o distanciamento existente entre a sistematização de experiências e a geração do conhecimento. A investigação propõe uma perspectiva qualitativa baseada na hermenêutica interpretativa histórica. Após analisar os resultados, se chega à conclusão de que tanto a geração de conhecimento como a sistematização de experiências apresentam desconhecimento nos conceitos e limitações na motivação do docente.

### Capítulo 5

No capítulo intitulado “A alfabetização como prática discursiva: algumas contribuições para o debate” as autoras refletem como a alfabetização tem estado na agenda das discussões educativas desde algum tempo, gerando disputas e tensões no processo de formulação de políticas e construção de currículos. Se conclui que o processo de alfabetização na perspectiva da leitura/escrita se amplia nas práticas discursivas, contribuindo ao desenvolvimento das crianças na apropriação da língua escrita.

## Capítulo 6

No capítulo intitulado “Limites e fissuras do relato: pesquisa em termos de pedagogias feministas” se analisa a relação entre as pedagogias feministas e a categoria mulher-professora, que funcionam como uma sorte de interseccionalidade, o cuidado de si permite estabelecer a relação entre autobiografia e experiência de cura com o exercício pedagógico feminista que conecta teorização, experiência e cuidado.

## Capítulo 7

O capítulo "Práticas de liderança pedagógica de professores focados na aprendizagem profunda do aluno" propõe um estudo que tem como objetivo desenvolver aprendizagem profunda em estudantes de educação básica, mediante projetos de aula que contribuam ao melhoramento da prática profissional e aprendizagem de estudantes em uma escola na região da Araucanía, Chile. Em conclusão, desenhar cenários de aprendizagem profunda brinda oportunidades desafiantes, colaborativas e contextuais que permita ao estudante liderar sua própria aprendizagem.

## Capítulo 8

O capítulo intitulado "Elementos de álgebra linear em atividades envolvendo os conceitos de independência e dependência linear" tem como objetivo pesquisar como os conceitos de Independência e Dependência Linear podem ser abordados no ensino de Álgebra Linear, a partir da apresentação de atividades com viés histórico relacionados com seu conteúdo, tais como Matrizes, Sistemas Lineares e Vetores, encaminhadas a uma melhor compreensão por parte de estudantes dos cursos de Matemáticas e estudantes de Educação Básica.

## Capítulo 9

"Educar para a paz: resolução de conflitos na educação básica" é um capítulo que enfatiza que para alcançar o progresso de uma cultura a uma cultura de paz, a educação tradicional, deverá ser entendida e adotada des-

de o interior. Mediante um estudo qualitativo, desde um paradigma transformador e a pesquisa-ação, se considerou o educar para a paz a jovens de educação básica para a resolução de conflitos. Por tanto, ao munir o adolescente com técnicas de resolução de conflitos, não só lhe permitirá o desenvolvimento em sua formação educativa.

## Capítulo 10

“Presença e percurso da pedagogia da memória no Chile após a revolta social” é o título deste capítulo que sinaliza que a Pedagogia da Memória tem reunido nas últimas décadas um importante desenvolvimento teórico que tem enriquecido as reflexões e análises de temáticas e experiências pedagógicas vinculadas às ditaduras ocorridas nos países do polo Sul. Depois da “revolta social” de outubro de 2019, no Chile, a pergunta pela memória cobrou particular interesse, especialmente pela persistência da violação sistemática dos direitos humanos. A respeito, indagou sobre sua presença nas Bases Curriculares e Programas de Estudo de História e nos discursos de professores de História do ensino médio.

## Capítulo 11

O capítulo “Metodologias ativas: uma análise comparativa das percepções de professores e estudantes da UPNFM” aborda um estudo que consiste em uma análise comparativa das percepções que têm docentes e estudantes da UPNFM, sobre o uso das metodologias ativas. A importância da investigação radica na natureza da instituição como objeto de estudo, posto que se trata de uma universidade formadora de formadores, e na qual as metodologias ativas são relevantes porque oferecem uma alternativa atrativa à educação tradicional.

## Capítulo 12

O capítulo se intitula “As motivações que gera a bolsa de estudos CONA-CyT nos estudantes ao ingressar na Pós-graduação” na qual se analisam os fatores motivacionais que determinam o ingresso na pós-graduação e

as expectativas que gera a bolsa de estudos CONACYT nos estudantes da MIHE. O desenho foi descritivo, com metodologia mista. Os resultados indicam que a motivação acadêmica nos estudantes é fundamental para cursar uma pós-graduação, assim como a busca do conhecimento e a formação como pesquisador. São as motivações acadêmicas as que determinam o ingresso.

Para finalizar, um agradecimento e reconhecimento a cada um dos estudantes, orientadores de teses/dissertações e coorientadores que participaram neste livro, assim como os docentes coordenadores internos, integrantes dos diversos programas de pós-graduação que participam da REDPEEL, e quem com sua colaboração ajudaram a alcançar o objetivo proposto de publicar este livro: Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, Dr. Omar Andrés Aravena Kenigs, Dra. Beatriz Herrera Guzmán, Dra. Elizabeth Salcedo, Dr. Eric Carafi, Dr. Marcos Guilherme Moura Silva, Dra. Ruth Elena Quiroz Posada, Dra. Nohora Elizabeth Alfonso Bernal e Dr. Edgar Vasquez Alberto.

Agradecemos a equipe de publicações da REDPEEL, Dra. Elsa Georgina Aponte Sierra, Dr. Marcelo Pérez Pérez, Dr. Artur Renda Vitorino e em especial ao Coordenador geral da REDPEEL, Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya pelo compromisso e entusiasmo de guiar por bons caminhos esta rede latino-americana. Obrigada a todos pela irmandade que nos une.

*Carla Beatriz Capetillo Medrano*  
*Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas*  
*Universidad Autónoma de Zacatecas-México*

## De la escuela homogénea a la escuela diversa<sup>1</sup>

## Da escola homogênea à escola diversa<sup>2</sup>

*María Cristina Olarte Artunduaga*

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-3826-5704>  
[maria.olarte@uptc.edu.co](mailto:maria.olarte@uptc.edu.co)

*Elsa Georgina Aponte Sierra (Asesora de tesis)*

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-6016-9463>  
[elsa.aponte@uptc.edu.co](mailto:elsa.aponte@uptc.edu.co)

<https://doi.org/10.61728/AE24080026>

---

<sup>1</sup> Derivada de la tesis titulada *Sistematización de la Práctica Pedagógica Inclusiva en Época del COVID 19* para obtener el grado de Magíster en Educación con Énfasis en Investigación, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC, sustentada el día 29-03-2022 (Este trabajo de investigación es una producción del grupo de investigación Rizoma).

<sup>2</sup> Derivado da tese intitulada *Sistematização da Prática Pedagógica Inclusiva em Tempos de COVID 19* para obtenção do título de Mestre em Educação com Ênfase em Pesquisa, da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia -UPTC, realizada em 29-03-2022 (Este trabalho de pesquisa é uma produção do grupo de pesquisa Rizoma).

## Resumen

La educación en Colombia es un desafío compartido entre el estado, la sociedad, las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes, puesto que cada uno contribuye a conformar las estructuras que soportan una comunidad; al plantear formas de relacionarse, de resolver las tensiones entre las necesidades individuales y colectivas, se van poniendo en evidencia formas de percibirnos a nosotros mismos y a los otros. Las sociedades e instituciones educativas que se mantienen en movimiento pueden replantear sus estructuras, superando la homogeneidad que promueve la uniformidad, para dar paso a la diversidad desde un ambiente de diálogo y participación; por esto, resulta importante en esta investigación construir saberes a partir de la experiencia de maestros con la población diversa, mediante la metodología de sistematización de experiencias que facilita articular la relación entre la teoría y la práctica vivida. Finalmente, se resalta el valor de la diversidad e inclusión en la escuela y, a la vez, se revela un panorama de exclusión más amplio de lo esperado en tiempos de pandemia.

## Resumo

A educação na Colômbia é um desafio compartilhado entre Estado, sociedade, instituições educativas, docentes e alunos, já que cada um contribui para conformar as estruturas que sustentam uma comunidade; ao considerar formas de relacionamento, de resolver as tensões entre necessidades individuais e coletivas, fica evidente a forma como percebemos a nós mesmos e aos outros. As sociedades e instituições educativas que se mantêm em movimento podem repensar suas estruturas, superando a homogeneidade que promove a uniformidade, para dar lugar à diversidade desde um ambiente de diálogo e participação; por isso, é importante nesta investigação construir com saberes a partir da experiência de mestres com a população diversa, mediante a metodologia de sistematização de experiências que facilita articular a relação entre a teoria e a prática vivida. Finalmente, destaca-se o valor da diversidade e da inclusão na escola, porém ao mesmo tempo, revela-se um panorama de exclusão mais amplo do que o esperado em tempos de pandemia.

## Introducción

Todos somos diferentes en muchas formas. Cada uno de nosotros tiene una combinación única de características, experiencias, habilidades y personalidades, que nos hacen individuos únicos. Incluso, aquellos que compartimos rasgos similares o antecedentes familiares y culturales, nunca seremos exactamente iguales. Las diferencias nos hacen interesantes y valiosos interesantes y valiosos en la sociedad. A través de la diversidad, podemos aprender de los demás y expandir nuestra comprensión del mundo.

La diversidad está presente desde la existencia misma de la vida, sin embargo, es inevitable que unos grupos sociales se impongan sobre otros. Esta imposición puede hacer creer que quienes pertenecen o están de acuerdo con un determinado orden, deben seguir un patrón de comportamiento con la tendencia a eliminar lo diferente. Como lo menciona Nieto (2009), la estructuración de las sociedades tiende a establecer esquemas que tienen como ejes una raza, una lengua, una religión, una cultura y un territorio. Esto provoca que resulte ajeno lo que no encaja en la estructura. Ahora bien, nuestras sociedades se han organizado históricamente de esta forma y aún sigue vigente, por lo que se hace necesaria una reestructuración social que admita la diversidad, así como nuevas formas de interacción y fuente de riqueza entre los seres humanos.

Las personas marcadas por identidades, circunstancias biológicas, neurológicas, ambientales, económicas o como resultado de situaciones de violencia, son marginadas en una sociedad. Esto implica, además, fijarse en el momento histórico que suceden estas experiencias, en tanto que determinan la forma de relacionarse, de pensar y comunicarse; esa “marca” de la diversidad genera tensión frente a las demandas y expectativas de una cultura. En este contexto, los patrones de normalidad presentes en las instituciones pretenden regular el comportamiento de los individuos; así, quienes no pueden asumir ciertos roles y patrones sociales, se salen del camino señalado y tienen como consecuencia la exclusión del sistema. Esta exclusión lleva a mirarlos como los que no pertenecen, y su condición pasa a ser otra, desconocida, señalada; situación que hace verlos como objetos

de curiosidad con el derecho a ser subvalorados o sobrevalorados y, en otros casos, objeto de preocupación y vigilancia, por el temor a que puedan desestabilizar el sistema e irrumpir en los procesos de normalización.

De ahí que, pensar una escuela asumida desde la diversidad es un reto para la sociedad tal y como la conocemos, que nos lleva a reflexionar sobre ¿Cómo hacer que los patrones de control y vigilancia dejen de señalar a los diferentes con el propósito de excluirlos?, más aún, cuando se confía en que ellos son los que mantienen el orden y control social; lo cual es una contradicción para las instituciones, en donde las manifestaciones de lo diverso están cada vez más presentes. Por consiguiente, es imperativo un nuevo orden que sea fundamentado a partir de la irrupción de lo diverso, debido a que las diferencias están exigiendo un espacio que altere la obligatoriedad de asumir un rol predeterminado.

Los humanos que reconocen su diferencia y el valor de ser culturalmente diversos, encuentran fisuras en la estructura para manifestarse y reterritorializar el lugar donde se encuentran; al darle cabida a la diferencia y a la diversidad, surge la necesidad de darle voz a los sujetos y las dinámicas que cuestionan la homogeneidad. De esta forma, se exige a la escuela la aceptación, respeto y flexibilización de la enseñanza, confiando en que ayudará a derribar barreras, a promover la comprensión y reconocimiento desde una apuesta pedagógica que puede gestarse en las prácticas que se realizan desde las aulas.

En este escrito, se expone la visión del reconocimiento de la diversidad, la diferencia y la inclusión en la educación en Colombia; asimismo, se presenta la experiencia de docentes frente a los procesos de inclusión-exclusión en los tiempos de pandemia y la reconfiguración de su praxis hacia el reconocimiento de la diversidad.

## **Escuela diversa en Colombia**

Colombia vive la diversidad como un hecho cotidiano. De acuerdo con Aristizábal (2000), reconocemos la diversidad étnica y cultural asociadas a las costumbres de cada región, como los carnavales, la música, la comida;

sin embargo, no logramos asimilar esa diversidad, nos vemos como extraños y reconocemos como únicos valores los de la población blanca o mestiza, quienes conforman la mayoría y, aunque no reclaman identidad como grupo étnico, tradicionalmente dominan e imponen lengua castellana y la religión católica como base de la organización social, económica y política, que conllevan la ideología del blanqueamiento genético y cultural.

En el plano político, hasta 1991 se reconoce la diversidad como compromiso del estado, como parte de la apuesta jurídica, el carácter democrático, participativo y pluralista. En el plano educativo, la conformación del estado colombiano exige inicialmente la configuración de una cultura, un territorio, una lengua, una religión y unas costumbres, que tienen como finalidad asegurar una sociedad uniforme, a la cual se deben doblegar los grupos minoritarios.

Por lo anterior, dar cabida a otras maneras de concebir la realidad, implica que en las políticas debe existir un enfoque educativo que busque garantizar el acceso, la permanencia y el éxito educativo de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. Esto supone una educación que respete la diversidad, que valore las diferencias individuales y que promueva la igualdad de oportunidades.

De acuerdo con Muñoz (2020), la obligación de los estados es hacer efectivo el derecho a la educación, lo que se traduce en derechos exigibles por los sujetos. De esta forma, es importante comprender que, a partir de los derechos humanos, los estados deben establecer el derecho a la educación, para esto destinan un presupuesto por lo menos del 20 % de la nación. Por lo tanto, Colombia debe reconocer la educación como un derecho de todas las personas; en tal sentido, está en la obligación de dar oportunidades de preparación de los docentes y el acceso de los estudiantes a la escuela de acuerdo con las características particulares. El acceso físico, en ningún caso, debe estar condicionado por la situación social, económica, religiosa o de otra índole. Por otra parte, la educación debe ser aceptable y pertinente a la época que vivimos; es decir, considerar a todas las poblaciones, brindar calidad, así cumplir con los estándares, dónde todos puedan tener acceso al conocimiento moderno y actualizado. En defi-

nitiva, el estado debe garantizar la educación de acuerdo con los derechos humanos, destacando los siguientes aspectos:

- Apoyos económicos para el acceso de estudiantes,
- No discriminación por parte del estado que limite las oportunidades educativas,
- Obligación de la aceptabilidad de la educación con pertinencia sociocultural, y
- Una educación adaptable, currículos que reconozcan las necesidades específicas de las personas y los pueblos.

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas propone generar estrategias para garantizar la inclusión, la equidad y de calidad en la educación, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) en Colombia propone la EPT (Educación para todos) como meta fundamental para visibilizar poblaciones excluidas del proceso educativo. Allí, se enfatiza en las normas que protegen el derecho a la educación, además se busca la participación, permanencia y promoción, como prioridad para el estado, así se expresa en el documento guía para promover la gestión escolar en el marco de la inclusión (MEN, 2020), de acuerdo con el índice multidimensional de inclusión social y productiva de la Fundación Saldarriaga Concha.

Para promover las trayectorias educativas completas de niños, niñas y adolescentes, en el marco de educación inclusiva de calidad, se tiene presente que una forma de responder de manera pertinente a la diversidad de características de los estudiantes y a la vez favorecer sus aprendizajes, debe considerar las siguientes estrategias claves: el diseño universal para el aprendizaje, los ajustes razonables, la accesibilidad, la corresponsabilidad, la acogida, el bienestar y la gestión escolar.

Estas estrategias se generan desde el MEN, mediante un procedimiento técnico. A pesar de estos avances, todavía existen desafíos en su implementación, en tanto que, la falta de recursos y de capacitación de los docentes, pueden limitar el éxito de los programas inclusivos. Además, la discriminación y el estigma aún persisten en algunos contextos educativos, lo que dificulta la inclusión de estudiantes de diversas identidades y condiciones.

Estos discursos del MEN llegan a la escuela como una guía política para ser aplicada mecánicamente; así, el otro, el individuo objeto de inclusión, se señala, se deja al margen, alejado de la posibilidad de contar con tiempo para conversar y aprender a vivir juntos. Como lo menciona Skliar (2020), la educación es un gesto solidario, fraterno, amistoso y generoso, para hacer que otros puedan iniciar su camino por el mundo y tengan la oportunidad de hacer un mundo mejor, con una suerte distinta, donde se ponen en juego las multiplicidades de ser en la vida. En este sentido, las técnicas y tecnologías complican y pueden impedir ver el gesto. La educación que se le plantea al mundo, debe ir en contra del mundo que vivimos, para hacerlo mejor, para dar prioridad el tiempo compartido y la exigencia desde el reconocimiento de posibilidades. Así mismo, agrega que se da demasiada importancia a la velocidad y con ella un tiempo acelerado de urgencias y prisas, por lo cual, es necesario detenerse para entrar en otro tiempo que no se parezca al maquínico y mecánico, hay que abrir un tiempo en otro tiempo, así comprender que la escuela incluyente necesita otros aprendizajes que requieren otros tiempos; igualmente, los maestros requieren otros tiempos. Recuperar la idea del tiempo es la idea del aión, el tiempo de la intensidad, lo primero que podemos hacer es entrar en la conversación, para esto se requiere tiempo, donde juzgar no sea lo importante, sino reconocer al otro y ser consciente del encuentro desde la propia vida, “educando con una mirada limpia, es decir (...) mirar con buenos ojos”.

A pesar de estar inmersos en una educación instrumentalizada, se puede hacer una invitación a conocer el mundo de la diferencia, formarse más allá de la información, donde lo que importa es el viaje, puesto que es allí donde se aprende, en los mundos para tocar, sentir, saborear y vivir en muchos sentidos. Cuanto más condicionante sea la escuela, más retrasada será la oportunidad de explorar el mundo para aprender a vivir y valorar la diferencia.

## **Homogeneidad versus Diversidad**

Toda homogeneidad basada en la búsqueda de la calidad y la excelencia, deja huellas. Este es el sustento para el principio de selección, inclusión-ex-

clusión, lo cual se cristaliza en prácticas que pueden parecer naturales y casi cotidianas. Serrano (2011) menciona que la escuela, como institución que representa los ideales del estado, es una estructura que debe cumplir con las exigencias y lineamientos que se imponen, así, inevitablemente los sujetos se someten a las normas o serán excluidos; en este sentido, es importante considerar el rompimiento de la escuela tradicional que no da espacio a lo diverso; ya sea por causa de los prejuicios arraigados, heredados, por desconocimiento, por falta de información o por carencia de elementos que garanticen la aceptación y el respeto a la diferencia.

Una escuela homogénea es una escuela en la que todos los estudiantes son tratados de manera similar y se espera que sigan un mismo camino académico, independientemente de sus habilidades, necesidades o intereses individuales. En este tipo de escuela, se puede fomentar la competencia y la uniformidad, lo que puede ser beneficioso para algunos estudiantes, pero también puede excluir a aquellos que no encajan en la norma y no se ajustan a las expectativas establecidas.

Las escuelas homogéneas tienden a seguir un enfoque de enseñanza “talla única”, en la que se espera que todos los estudiantes accedan al conocimiento de la misma manera. Este enfoque puede no ser efectivo para todos los estudiantes, ya que cada uno tiene necesidades y habilidades únicas que pueden requerir enfoques de enseñanza diferentes.

En contraste, se espera que las escuelas diversas reconozcan y valoren la diversidad de los estudiantes y además adapten la enseñanza siendo sensibles a los acontecimientos que rompen el orden establecido y llaman la atención sobre otras formas de ver, sentir, vivir y expresar las experiencias. Las escuelas diversas, serán escuelas inclusivas que cuenten con programas donde los estudiantes sean protagonistas en la forma de acceder a los saberes, y los maestros generen oportunidades de aprendizaje para centrar el interés en las necesidades y las potencialidades. La escuela diversa valora la existencia de cada sujeto, se concentra en garantizar el acceso y la permanencia, sin importar las características que los hacen diferentes.

El concepto de diferencia implica el reconocimiento del otro, para confrontarse, pensarse discutir, avanzar en la reconstrucción personal, y así darse cuenta que mirarse a sí mismo es consecuencia del encuentro con otro u otros, para reafirmar las particularidades, y darse cuenta que ese otro nunca será igual, pero los dos serán profundamente humanos. La cultura, las habilidades, capacidades, las experiencias y otras condiciones marcan, moldean y transforman a cada sujeto; de ahí, la importancia del reconocimiento de esas diferencias en la escuela, niños y niñas pueden ser acogidos en el sistema educativo, dando oportunidad de vivir y comprender eso que nos hace únicos. En este sentido, la UNESCO (2005) resalta la importancia y responsabilidad de educar a todos los niños y niñas desde la diversidad, valorando el encuentro de diferentes culturas y comunidades lo cual implica cambios en los enfoques, las estructuras y las estrategias utilizadas en el sistema regular.

En otras palabras, la inclusión, la diferencia y diversidad son palabras de gran importancia al hablar de educar, sin embargo, es necesario revisar con cuidado sus significados para pensar las prácticas pedagógicas desde una postura más flexible, para esto se requiere en primer lugar pensarlas desde el discurso de los maestros, no solo como palabras que se han vuelto cotidianas, sino como una oportunidad para reflexionar sobre el rol que desempeñamos en escuelas, colegios y universidades, es decir, que, reconocer nuestra propia diferencia es pensar nuestra existencia como seres humanos, sujetos que pretenden orientar o acompañar a otros, ¿Cómo nos percibimos a nosotros mismos? ¿Cómo percibimos a los niños y niñas?, ¿La comunidad de maestros nos arrastra y nos confunde en su proceso homogeneizante y aplicador?, son preguntas necesarias para el mudo donde circulan diariamente las diversidades y las diferencias con la esperanza de ser incluidas.

Dicho lo anterior, es importante recalcar que maestros, maestras, niños y niñas necesitan tiempo para pensarse, encontrarse en la escuela, comunicarse desde una conversación real que no se limite a la instrucción, porque la simple instrucción homogeneiza e invisibiliza la diferencia; mientras que asumir el encuentro entre maestros- maestro, maestro- estudiante y estu-

diante-estudiante en un tiempo de intensidad importante y comprometido, es comenzar a reconocer las diferencias y por lo tanto la diversidad.

En consecuencia de lo anterior, esa nueva percepción del otro como un otro válido, plantea de inmediato la necesidad de replantear formas de comunicar y por lo tanto de enseñar, esto implica el lugar de otras experiencias como lo menciona Skliar (2016) surge un modo diferente de conversar, una forma peculiar de hacer comunidad educativa con la familia y los niños que replantea “eso” que hacemos en la escuela.

No es suficiente que las palabras diversidad, diferencia y homogeneidad formen parte de los discursos en la política educativa con la pretensión de orientar las instituciones educativas, estas palabras deben permear las escuelas, propiciar discusiones sobre el lugar del maestro frente la aceptación de lo diverso o la zona de confort de lo homogéneo.

Por otra parte, es importante reconocer que más allá del discurso, la diversidad es cada vez más evidente, en las manifestaciones de profesores y estudiantes que muestran no solo la brecha cultural, sino nuevas brechas de comunicación como las digitales y por lo tanto, los nuevos excluidos, ya sea por no estar familiarizados con las herramientas digitales, tener limitaciones en sus habilidades tecnológicas, o tener dificultades para acceder a los dispositivos.

## **Diseño metodológico**

Se adopta el diseño metodológico de sistematización de experiencias como una necesidad de rescatar experiencias vividas con niños y niñas en condiciones diversas, necesidades de aprendizaje en tiempos de pandemia. Siguiendo a Jara (2018), la sistematización de experiencias surge en América Latina, para demostrar que es necesario construir marcos propios de interpretación teórica desde la realidad vivida. En ese contexto, reconocer las experiencias como portadoras de conocimiento implicó recuperar, ordenar y clasificar el saber para darle el carácter científico y técnico; además, aprovechar lo vivido para difundir el conocimiento.

La sistematización de experiencias como ejercicio intencionado de apropiación consciente de lo vivido, permitió tomar distancia de lo vivido para encontrar sentido a la reflexión y, de esta forma, hacer una confrontación teórica que propicie ir más allá de la simple descripción. A través de esta, se rescatan los procesos para reconstruirlos históricamente, aclarar el presente y producir cambios desde la intervención e interpretación crítica del sujeto que investiga.

Según Jara (2018), la sistematización de experiencias se puede presentar en cinco tiempos:

1. Punto de partida: la experiencia vivida.
2. Formular el plan de sistematización: ¿para qué sistematizar?, ¿qué experiencia?
3. La recuperación del proceso vivido: reconstruir la historia.
4. Reflexiones de fondo: análisis y síntesis, interpretación crítica, identificación de aprendizajes.
5. Punto de llegada: formular conclusiones y estrategias para comunicar los aprendizajes.

## **Análisis de resultados**

La experiencia vivida en la Institución Educativa San Martín de Tours, se reconstruye paso a paso ordenando la información obtenida en los grupos focales. Una matriz de análisis facilita la síntesis de la información obtenida. Luego de analizar las categorías, se realiza la reflexión de fondo donde se hace la interpretación crítica e identificación de aprendizajes. En este texto, se presenta el análisis de la categoría “exclusión digital”.

El tiempo del Covid-19 demostró que puede ser mucho más amplio el panorama de los excluidos del sistema educativo. La pandemia hizo que comunidades educativas consideradas vulnerables fueran doblemente excluidas; en primer lugar, por su condición de necesidades educativas diversas; y, en segundo lugar, por el limitado acceso a la tecnología. La investigación realizada en el Colegio San Martín de Tours de la ciudad de Sogamoso, departamento de Boyacá en Colombia, muestra cómo una población diversa con niños y niñas (con los cuales se adelantaba un proceso de inclusión al aula regular) en aislamiento obligatorio, acompañados de

una enseñanza remota por parte de sus maestros, lleva a descartar la educación como prioridad dadas las condiciones de las familias, incluidos sus bajos ingresos, y falta de acceso a la tecnología o conectividad.

La cuarentena evidenció que la exclusión en la escuela no solo se da por condiciones físicas, psíquicas, sensoriales, cognitivas y sociales, sino por falta de la alfabetización digital. Los docentes intentaron modificar las metodologías ajustándose a una educación remota, en la que hubo ventajas para quienes se ajustaron a un tratamiento homogéneo de la oferta remota de la escuela y desventajas para los estudiantes que, además de contar con necesidades educativas específicas, no pudieron acceder a una nueva forma de comunicación. Por su parte, los padres se consideraron igualmente inexpertos para acompañar a los niños y las niñas, al tiempo que los maestros trataban de resolver aceleradamente la forma de llevar sus enseñanzas por medio de la plataforma digital.

No es desconocida la importancia que tiene la tecnología para facilitar las condiciones de acceso al currículo y, en general, al aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales. Sin embargo, en este caso, se evidenció como forma de exclusión social, como lo mencionan Soto y Fernández (2005) cuando se refieren a la brecha digital como la distancia que hay entre quienes pueden acceder al uso efectivo de herramientas digitales y los que no por ser personas mayores, con discapacidad, analfabetos o analfabetos tecnológicos, con limitaciones económicas o situaciones marginales. Por el contrario, la inclusión digital asegura la participación de todos, logrando la utilización de los recursos informáticos, incluyendo a los estudiantes con necesidades educativas específicas.

Para el caso de la experiencia investigativa desarrollada, la institución da inicio a sus actividades considerando los factores que provocan el distanciamiento social obligatorio, teniendo en cuenta la población diversa que se atiende, por ejemplo, la comunicación se complejiza dada la distancia, los nuevos canales de comunicación siempre deben tener un intermediario entre maestro y estudiante: en el caso de los niños sordos, se requiere un intérprete que comunica al niño, pero se interrumpe la relación con

el docente; para los niños ciegos, resultó difícil conectarse por el sistema virtual, poniéndose en evidencia, entre otros, tener equipos con tecnología como máquina inteligente de lectura, textos en macrotipo y braille; para los niños denominados con discapacidad cognitiva, los intermediarios son los padres que, muchas veces, no cuentan con herramientas pedagógicas, y algunos de ellos aún no desarrollan un lenguaje escrito.

Por otra parte, es necesario reconocer que los ambientes y materiales con que cuenta el maestro son útiles únicamente si se cuenta con los estudiantes de manera presencial, ya que resulta indispensable el contacto con objetos, formas, texturas, mobiliario especializado; todo esto con el objetivo de favorecer su proceso de aprendizaje y la experimentación de los estudiantes.

Los maestros de la institución ven con preocupación la evidente desigualdad de acceso a los aprendizajes, debido a que se acentúan las dificultades con la metodología implementada desde la comunicación remota que exigen los tiempos de pandemia; las condiciones sociales, culturales y económicas de las familias no les permiten tener oportunidades por la vía digital.

La presencialidad ya representaba para los niños y las niñas un reto para ser incluidos en la escuela, no obstante, con la pandemia aparece una barrera más por superar que pone en evidencia la necesidad de resolverla y, a la vez, reconocer los beneficios adicionales que darían los medios digitales a los niños con necesidades educativas diversas.

Según Soto y Fernández (2005), “Es necesaria la creación de planes específicos sobre Tecnologías de la información y la comunicación y atención a la diversidad, integrados en los proyectos generales de TIC y educación, donde se establezcan las actuaciones que en dicha materia sean necesarias” (p. 2). El uso de tecnología con el propósito de incluir y alfabetizar en contenidos digitales, constituye una herramienta esencial de comunicación que contribuye a la eliminación de barreras sociales que, sin duda, no solo resuelve el acceso a los medios digitales, sino que promete un mayor equilibrio entre los estudiantes que requieren apoyos adicionales

y quienes no, planteando a la vez una oportunidad de preparación por parte de los profesores.

## Conclusiones

En Colombia, se reconoce legalmente la diversidad étnica y cultural; a pesar de ello, aún existen desafíos para asimilar y lograr una educación con apoyo económico que permita el acceso de todos sin discriminación. El estado es responsable de garantizar el derecho a una educación aceptable y pertinente a la realidad vivida por cada individuo, valorando la cultura y las diferencias; además, se cuenta no solo con políticas nacionales, sino también internacionales como la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, que promueven la inclusión, la equidad y la calidad educativa. Todas estas apuntan a que es necesario insistir en la no discriminación y el estigma en algunos contextos educativos.

Ahora bien, la inclusión no es simplemente una acción mecánica que sucede como resultado de implementar normas y lineamientos nacionales o internacionales, asumir la diversidad y la diferencia en la escuela implica alejarse de una visión instrumentalizada para abrir espacios a la conversación y el encuentro con el otro, reconociendo la diferencia como la posibilidad de conocer diferentes realidades. La educación en Colombia es un reto compartido entre el Estado, la sociedad, las instituciones educativas, los docentes y los educandos, entre todos los actores se configuran estructuras que regulan la forma en que nos percibimos y percibimos al otro, la forma en que nos relacionamos, las normas y valores en los que creemos, conformando así una manera de coexistir.

Valorar la diversidad y la inclusión en la escuela, implica superar la homogeneidad. Las escuelas homogéneas promueven la uniformidad, lo cual conduce a una mirada limitada de la realidad, además deja de lado las necesidades individuales de los estudiantes y los aportes desde múltiples miradas. Por el contrario, la escuela diversa realiza importantes cambios en su organización, en la metodología y, en general, en el currículo; también, permite entender que el papel del maestro está en generar ambientes de diálogo y participación en donde se promueva la inclusión.

El tiempo de pandemia revela que existe un panorama de exclusión más amplio en el sistema educativo. La situación afecta ciertos sectores que quedaron doblemente excluidos, por una parte, debido a sus necesidades educativas diversas; y, por otra, su limitado acceso a la tecnología. La investigación muestra que niños y niñas en proceso de inclusión en la Institución Educativa San Martín de Tours en la ciudad de Sogamoso, Colombia, enfrentaron el aislamiento obligatorio, descartando la educación como prioridad por falta de acceso a la tecnología y la conectividad. Así, la brecha digital también es una forma de exclusión, no solo para los niños y niñas, sino para maestros y padres de familia que se consideraron inexpertos para acompañarlos durante este proceso. Es decir, la brecha digital crea distancia entre quienes pueden acceder a las herramientas digitales y aquellos sujetos que no.

Una escuela diversa es inclusiva. El Colegio San Martín de Tours, en época de pandemia, intentó adaptarse a la situación vivida, consideró factores como el distanciamiento social, incluida la población diversa que atiende; sin embargo, la comunicación se volvió compleja dada la distancia en la que se encontraban los niños y las niñas y el poco acceso a conectividad, además la mayoría de ellos requiere un intermediario, ya sea intérpretes para los niños sordos; padres para los niños con discapacidad cognitiva, el autismo y otras discapacidades; medios tecnológicos adaptados para niños ciegos. En este último caso, no basta con la disposición para generar ambientes inclusivos en el aula, hace falta crear planes específicos sobre tecnologías de la información y la comunicación y atención a la diversidad, que apoyen las diferentes formas de comunicación y por lo tanto, faciliten el desarrollo de los proyectos generales de TIC y educación.

Finalmente, se puede afirmar que el uso de tecnologías con el propósito de incluir y alfabetizar en contenidos digitales, se convierte en una herramienta esencial de comunicación en el aula y el acceso a una educación con mayor calidad y equidad.

## Referencias

- Aristizábal, S. (2000). La diversidad étnica y cultural de Colombia: un desafío para la educación. *Revista Pedagogía y Saberes*, (15), 61-68. <https://doi.org/10.17227/01212494.15pys61.68>
- Jara, O. (2018). *La Sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- MEN. (2020). *Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo*. Fundación Saldaña Concha.
- Muñoz, V. (2020, 10 de diciembre). *¿Cómo garantizar el derecho a la educación? [conferencia]*. Maestros por la inclusión. <https://www.youtube.com/watch?v=VW2lnaJ6q3k>
- Nieto, A. (2009). Desde la homogeneidad a la diversidad en la acción educativa y social: desarrollo normativo. En M. Reyes y S. Conejero (Coord.) *El largo camino hacia una educación inclusiva* (pp. 359-368). Universidad Pública de Navarra.
- Serrano, A. (2011). Producción investigativa alrededor del campo problemático de las prácticas educativas inclusivas, en Cartagena Colombia y el contexto internacional. *Hexágono Pedagógico*, 2(1), 125-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7862785>
- Skliar, C. (2011). ¿Incluir las diferencias o a los diferentes? Una cuestión mal planteada en una realidad desoladora. *Revista RUEDES*, 1(1), 22-34. <http://bdigital.uncu.edu.ar/3589>
- Skliar, C. (2020). Entrevista: La educación como una conversación sobre el mundo contemporáneo [video]. <https://www.youtube.com/watch?>
- Soto, F. y Fernández, J. (2005). Los retos de la educación ante la exclusión digital. [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22195/retos\\_educacion.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22195/retos_educacion.pdf)
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Unesco.

**Práticas pedagógicas com a matemática e o desenvolvimento profissional de educadoras de infância<sup>3</sup>**

**Prácticas de enseñanza de matemáticas y desarrollo profesional de educadores infantiles<sup>4 5</sup>**

*Laís Helena Besseler de Oliva*  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-9033-0497>  
[lais.besseler@educa.campinas.sp.gov.br](mailto:lais.besseler@educa.campinas.sp.gov.br)

*Celi Espasandin Lopes (Orientadora de dissertação)*  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7409-2903>  
[celi.espasandin.lopes@gmail.com](mailto:celi.espasandin.lopes@gmail.com)

<https://doi.org/10.61728/AE24080033>

---

<sup>3</sup> Derivada da dissertação intitulada *Matemática na Educação Infantil: o entrelaçamento da experiência docente e do desenvolvimento profissional*, para obtenção do grau de Mestre no programa Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Defendida: Janeiro de 2023.

<sup>4</sup> Derivada de la tesis titulada *Matemáticas en Educación Infantil: el entrelazamiento de la experiencia docente y el desarrollo profesional* para obtener el grado de Magíster en el Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Sustentada: Janeiro de 2023.

<sup>5</sup> A pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil. Código de financiamento 001. É uma produção vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente – PPG-Educação. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais/PUC-Campinas.

## Resumo

O presente capítulo discute a relação dos processos formativos com o desenvolvimento profissional de professoras atuantes na Educação Infantil, tendo como base uma pesquisa de mestrado concluída pelas autoras, cujo objetivo foi investigar as experiências formativas e a prática pedagógica, com a matemática, de professoras da infância que atuavam no município de Campinas e tinham em comum a participação em um grupo de estudos sobre a Matemática. Especificamente, busca-se relacionar as contribuições de um grupo colaborativo de estudos para o desenvolvimento profissional docente. A pesquisa demonstrou-se relevante para a educação, na medida em que aponta a necessidade da formação continuada aos professores e a relevância, na etapa da Educação Infantil, das práticas com a Educação Matemática que façam parte do cotidiano das crianças e estejam relacionadas com outras áreas de conhecimento, para que possam, assim, desenvolver-se em todas as suas dimensões.

## Resumen

Este capítulo discute la relación entre los procesos de formación y el desarrollo profesional de los docentes que actúan en Educación Infantil, a partir de una investigación de maestría realizada por los autores, cuyo objetivo fue investigar las experiencias de formación y práctica pedagógica, con las matemáticas, de docentes de niños que trabajaban en la ciudad de Campinas y tenían en común la participación en un grupo de estudio de Matemáticas. Específicamente, buscamos relacionar las contribuciones de un grupo de estudio colaborativo al desarrollo profesional de los docentes. La investigación demostró ser relevante para la educación, pues apunta a la necesidad de formación continua de los docentes y la pertinencia, en la etapa de Educación Infantil, de prácticas con Educación Matemática que forman parte del cotidiano de los niños y se relacionan con otras áreas de la vida. conocimientos, para que así puedan desarrollarse en todas sus dimensiones.

## Introdução

O presente capítulo discute a relação dos processos formativos com o desenvolvimento profissional de professoras que atuam na Educação Infantil.

Provocadas pela realidade desafiadora de inserir a Matemática na Educação Infantil, buscamos relacionar a relevância das experiências formativas das professoras, no campo matemático, com o desenvolvimento da prática pedagógica.

As reflexões apresentadas são fruto da recente pesquisa de mestrado desenvolvida por Oliva (2023), motivada por sua participação em um grupo de estudos e pela experiência compartilhada nesse grupo, por ela e pelas colegas de profissão, sobre os desafios de ser professora na Educação Infantil e sobre a relevância do desenvolvimento do pensamento matemático nas crianças.

## A prática pedagógica na educação infantil

Apesar da recente trajetória percorrida pela Educação Infantil, é possível constatar inúmeros desafios e conquistas neste campo, sobretudo nos últimos anos. Entre eles, a superação, ainda que gradual, da visão assistencialista e da dicotomia existente entre as ações de cuidar e educar nos espaços destinados às crianças de zero a 6 anos de idade. Grande parte dessas conquistas é decorrente do investimento em pesquisas na área de Educação, realizadas tanto por professores e educadores quanto por profissionais de outras áreas de conhecimento, voltados ao desenvolvimento infantil.

É, também, a partir dos resultados dessas pesquisas que o trabalho pedagógico na Educação Infantil tem passado por transformações. Se, antigamente, o foco estava apenas no desenvolvimento da autonomia e da identidade das crianças, abarcada pelos cuidados oferecidos pelos educadores, atualmente, observamos um salto qualitativo nas propostas oferecidas nesses espaços que objetivam o contato da criança com as diversas lin-

guagens presentes na sociedade e com as múltiplas áreas de conhecimento que oportunizem o seu desenvolvimento integral.

Paralelamente, consideramos a necessidade de atentar para que a Educação Infantil não se perca no processo de construção de sua identidade, transformando-se em um ambiente de preparação para os anos escolares posteriores, no qual as crianças sejam pressionadas a realizar atividades para as quais ainda não possuam maturidade suficiente.

A educação na infância precisa contemplar não apenas o desenvolvimento da identidade e da autonomia pessoal, mas possibilitar a descoberta do meio físico e social, bem como o acesso às diferentes linguagens e representações. Nessa etapa da infância, a criança está conhecendo seu próprio corpo, adquirindo habilidades perceptivas, motoras e de cuidados com a saúde, desenvolvendo aspectos cognitivos, afetivos e relações nas atividades da vida cotidiana. Trata-se de uma etapa fundamental para aprender a relacionar-se socialmente, de forma a conhecer as atividades humanas, reconhecer objetos e suas finalidades. Dessa forma, adentra um universo de descobertas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral e à aproximação da linguagem escrita. (Lopes, 2003).

Complementando tais perspectivas, Lopes (2003) pondera que proporcionar à criança uma aproximação das ideias matemáticas se justifica, não apenas pela necessidade delas de construir e recriar conhecimentos, mas principalmente, por possibilitar-lhe desenvolver a imaginação e a criatividade.

Diante disso, defendemos que essa etapa escolar seja caracterizada por experiências significativas para as crianças, que tenham relação com o seu cotidiano e com os interesses e curiosidades despertadas ao longo deste percurso.

Assim, a Educação Infantil deve ser vista como

[...] uma etapa essencial ao desenvolvimento da criança, buscando superar a ideia de preparação para a vida para assim assumir-se como uma expe-

riência muito singular da própria vida, que marcará não só a infância do sujeito, mas o acompanhará em suas decisões e ações como adulto no meio social. (Oliva, 2023, p. 42)

As experiências singulares que defendemos estão intrinsecamente relacionadas à qualidade das propostas oferecidas pelos professores às crianças, e, por esse motivo, é essencial que haja clareza dos eixos norteadores das práticas docentes neste contexto.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) e com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) documentos que orientam e regulamentam o trabalho a ser realizado na Educação Infantil, é nessa etapa que o sujeito aprende a interagir, a comunicar-se e a expressar suas ideias e emoções. O trabalho a ser realizado deve, portanto, integrar as funções de cuidar e educar, contribuindo para o desenvolvimento de todas as capacidades infantis e para a formação de crianças felizes, saudáveis, que sejam protagonistas em seus contextos.

Ainda segundo os documentos, define-se a construção do conhecimento por meio de dois eixos muito significativos à infância: as interações e as brincadeiras. Estas últimas, consideradas a principal atividade da criança, capaz de lhe permitir apropriar-se dos elementos da realidade, de forma a atribuir-lhe novos significados a partir da articulação entre as ações de imaginar e imitar.

Ao brincar e interagir com seus pares e com os adultos que as cercam, as crianças têm a oportunidade de pensar e repensar sobre os acontecimentos do seu cotidiano e recriá-los à sua maneira, ressignificando os objetos e os espaços à sua volta, numa leitura própria do mundo e na tentativa de compreender a si mesma e solucionar os problemas que surgem em seu caminho.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de que as propostas pedagógicas para a infância priorizem, por meio das brincadeiras, as relações

sociais; as vivências das crianças e seus conhecimentos prévios; e o suprimento de suas necessidades cognitivas, psicológicas e afetivas, considerando as diversas áreas do conhecimento humano, entre elas a matemática, conforme descreveremos adiante.

## **A prática pedagógica com a matemática na infância**

Entre as linguagens que permeiam o cotidiano das crianças, observamos a presença constante da matemática nas interações e brincadeiras desenvolvidas por elas, ainda que de modo inconsciente ou sem a intenção de promover aprendizagens específicas nesse campo. Dentre as diversas situações presentes no cotidiano infantil, estão as tentativas das crianças de quantificar e ordenar seus brinquedos e materiais a partir de diversos critérios (cores, tamanhos, espessuras, formatos); de reproduzir uma receita a partir da descrição de seus ingredientes; de ligar para um conhecido, ao teclar números em um celular; de descobrir se algo cabe ou não cabe, se é maior ou menor, se está próximo ou distante, entre outras formulações.

Entretanto, ao pensar o trabalho pedagógico considerando tais aspectos requer a elaboração de situações didáticas que explorem ideias matemáticas a partir de unidades didáticas globalizadoras a serem desenvolvidas em conjunto pelas crianças, propiciando a compreensão de um trabalho coletivo, colaborativo e solidário que desperta o senso crítico e a sensibilidade, permitindo ao indivíduo perceber-se como transformador da vidas em sociedade (Lopes, 2003).

Essa perspectiva certamente viabiliza uma construção do conhecimento matemático relacionada com a aquisição e a apropriação de uma linguagem com que as crianças passam a ter contato desde o nascimento, a partir das experiências proporcionadas pela interação com o meio e com as outras pessoas.

Fazer matemática trata-se de expor e escutar ideias, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu próprio ponto de vista, antecipar resultados, aceitar erros como parte da construção do pensamento e, em síntese, tomar decisões

que permita à criança ser produtora de seu próprio conhecimento. (Oliva, 2023, p. 43)

No contexto escolar, o desenvolvimento do pensamento matemático deve ser ampliado por meio da intencionalidade e do planejamento docente, considerando as aprendizagens advindas dos processos informais de aprendizagem, seja no convívio social entre as crianças e delas com os educadores, seja ao ouvir histórias, canções, participar de jogos e/ou brincadeiras dirigidas pelos professores.

Apesar da presença da matemática nas ações cotidianas das crianças, observa-se certa dificuldade dos professores em contemplá-la nos seus planejamentos e explorá-la intencionalmente no dia a dia da escola.

O estudo desenvolvido por Oliva (2023), que reúne pesquisas anteriores de profissionais da área educacional, bem como as experiências de quatro professoras atuantes na Educação Infantil, constatou que os obstáculos para inclusão da matemática nas práticas docentes esbarram nas adversidades enfrentadas pelos professores, tais como o número de crianças por turma e a falta de recursos disponíveis para a realização de um trabalho qualitativo.

Também se destacou neste estudo que as vivências negativas desses professores com o conhecimento matemático, durante a sua trajetória formativa, contribuem para a inexistência e/ou insuficiência em seus ambientes de trabalho, de tempos e espaços em que a discussão sobre a educação matemática na infância seja promovida de forma efetiva e transformadora da prática.

Tal realidade é, para nós, provocadora, por reafirmar a pouca compreensão que se tem da função sociocomunicativa (Smole, 2000) da matemática como conhecimento essencial ao desenvolvimento do indivíduo desde a sua infância, uma vez que será utilizada durante toda a vida humana, em diversos contextos de interação e, por este motivo, essa linguagem específica precisa ser dominada por todos.

Para nós, as experiências com a matemática na infância devem ter como ponto de partida a investigação de situações baseadas em problemas reais e envolver o processo de compreender e dar significado às coisas por meio da investigação da verdade, reafirmando-a, portanto, como conhecimento científico. Nessa perspectiva, a abordagem mais assertiva para desenvolver o pensamento matemático nas crianças, conforme Van de Walle (2009), é por meio da Resolução de Problemas.

Ao concordarmos com o autor, citamos Lopes e Grandó (2012), que, ao defenderem esta abordagem, afirmam que a resolução de problemas capacita as crianças a levantar hipóteses, argumentar e produzir conclusões – mesmo parciais – que são colocadas à prova durante a socialização das ideias. Além disso, facilita a aprendizagem cooperativa por meio da promoção e da socialização das ideias, possibilitando a constante apropriação de distintos procedimentos matemáticos.

Em outras palavras, na resolução de problemas os estudantes são convidados a trabalhar em grupos, explorando, investigando, conjecturando, resolvendo, justificando, representando, formulando, descobrindo, construindo, verificando, explicando, desenvolvendo, descrevendo e compartilhando ideias, isto é, fazendo matemática investigativa.

Nesse contexto, as propostas podem e devem ser originadas a partir de alguma situação-problema emergente no grupo de crianças, e o papel do professor é mediar a relação entre o que a criança ou o grupo já sabe e o que busca saber. Além disso, deve comprometer-se em despertar nas crianças o espírito investigador, bem como criar um ambiente de confiança e expectativa no qual se sintam confortáveis para arriscar-se, conscientes de que, ao errarem, não sofrerão punições nem serão ridicularizados.

Nos documentos curriculares nacionais – tanto no RCNEI como na BNCC –, a relevância da educação matemática é reafirmada, destacando-se a existência de um trabalho pedagógico que esteja relacionado às necessidades da própria criança de construir conhecimentos que lhe favoreçam o domínio do pensamento. Também se enfatiza que as demandas sociais requerem instrumentalizar as crianças em relação às ideias matemáticas,

para que elas possam viver da melhor maneira, participando do mundo e compreendendo-o por meio de diferentes conhecimentos e habilidades.

No RCNEI, o trabalho com a matemática é apresentado a partir da descrição dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos a serem explorados pelos professores, seguidos das orientações didáticas que auxiliam na promoção das aprendizagens matemáticas.

Já a BNCC, em uma tentativa de superar a fragmentação dos conteúdos por meio do trabalho específico com determinada área de conhecimento, propõe a transdisciplinaridade e apresenta os meios para o desenvolvimento das crianças a partir do seu contato com os campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços tempos, quantidades, relações e transformações, de modo que seus direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – sejam garantidos.

Para que este trabalho pedagógico seja bem-sucedido, o RCNEI também menciona a necessidade de um profundo conhecimento do professor sobre o que deve ser trabalhado. Por isso, a necessidade de que esteja em constante processo formativo e desenvolvimento profissional em que, cada vez mais, esteja consciente de suas concepções de infância, educação e prática pedagógica.

Embora ambos os documentos apresentem fragilidades quanto às orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, consideramos a importância de conhecê-los intimamente para que os planejamentos sejam elaborados de forma contextualizada, dialogando com a realidade escolar onde atuam os professores.

Considerando que a aprendizagem das diversas áreas de conhecimento e das múltiplas linguagens se faz em todos os espaços da Educação Infantil, por meio das interações e ações das crianças, se faz necessário um olhar atento e intencional do professor, que lhe permita identificar, no cotidiano,

quais situações podem ser exploradas matematicamente (Azevedo, 2007). Por outro lado, para que seja capaz desse olhar direcionado, é preciso que esse professor tenha uma formação condizente com o desenvolvimento de tais capacidades, a fim de que possa planejar com intencionalidade matemática e explorar seu planejamento de modo efetivo.

Neste sentido, é urgente que a formação inicial dos professores seja sempre pauta de discussão para a ampliação da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem; e que haja, nas unidades educacionais, espaços para que os professores possam refletir sobre os documentos que norteiam seus trabalhos e articulá-los aos referenciais teóricos que embasam suas práticas, para dar continuidade ao processo formativo. Acreditamos que é por meio dessa continuidade na formação que os professores se desenvolvem profissionalmente, sendo capazes de mediar as crianças para a construção significativa do conhecimento.

Somente um professor que compreenda e esteja atento ao papel da Educação Infantil e seja consciente da concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de sua cultura será capaz de explorar as ideias matemáticas na Educação Infantil. Cabe enfatizar que essa abordagem da matemática na infância, como já mencionado anteriormente, deve considerar a cultura da criança e centrar-se no brincar, a fim de possibilitar a construção de significados e representações particulares e coletivas sobre as experiências nesse contexto.

### **Desenvolvimento profissional docente: experiências formativas e práticas para a consolidação da educação matemática na infância**

A profissão docente requer um profissional dinâmico e comprometido com a transformação social, a qual é possibilitada pela educação, enquanto prática de liberdade. Nessa concepção educacional o desenvolvimento profissional do professor requer considerar aspectos referentes à ação, à reflexão, à autonomia e à colaboração.

Consideramos que o professor é o principal responsável pelo seu processo de desenvolvimento profissional, depende do quanto suas inquietações diante de seus conhecimentos profissionais o mobilizam para investir em ampliá-los e redimensioná-los. (Lopes, 2003).

Com efeito, muito do que somos está relacionado às nossas ações em situações com que nos deparamos e à forma como vamos dando significado a essas ações, ou, em outras palavras, como vamos experimentando a vida. Tais experiências irão também influenciar nossas ações futuras.

Diante deste fato, assumimos a experiência, na perspectiva de Larrosa (2002) como tudo aquilo que “nos passa, nos acontece e nos toca” (p. 21). E por nos tocar, penetra-nos de forma a influenciar nossas ações posteriores.

Assim também acontece com os professores. Os modos como experimentam a aprendizagem, portanto, tendem a influenciar suas formas de ensinar. Isso explica parte do fracasso dos estudantes do Ensino Básico e do Ensino Superior que observamos na aprendizagem da matemática.

O desinteresse pelo conhecimento matemático revelado pelos professores, em muitas ocasiões, decorre de um processo formativo centrado em uma perspectiva tecnicista para o ensino e a aprendizagem da matemática. Eles vivenciaram práticas educativas negativas, marcadas por aulas expositivas, nas quais predominava a memorização e repetição exaustiva de exercícios de fixação. Esse histórico escolar gerou o desinteresse pela matemática e promoveu uma procura por cursos de graduação em que essa área não tivesse grande ênfase para a formação profissional.

Entretanto, o saber docente, atrelado à cultura em que os professores estão inseridos, modifica-se a partir das trocas e da reflexão coletiva, a fim de provocar uma possível transformação da prática. Com efeito, para Barth (1993), o saber dos professores é um saber provisório que evolui com o tempo e a experiência. Ademais, segundo Oliva (2023), ao refletir sobre suas experiências e ressignificá-las, os professores oportunizam aos estudantes novas experiências que servirão como mola propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento de todas as capacidades humanas.

Considerando que cada experiência é única e particular, não há um professor que seja igual ao outro na sua forma de elaborar os processos de interação e de construção do conhecimento com os estudantes. Cada um, marcado por suas experiências e modos próprios de enxergar o mundo, de se relacionar e ensinar, passa a ter uma postura, a fim de se desenvolver profissionalmente e proporcionar experiências educativas a seus alunos.

Fiorentini et al. (1999), ao discutir sobre as experiências e os saberes dos professores, revela que, embora ambos estejam intrinsecamente relacionados e sejam relevantes ao processo de construção do conhecimento, há, nos espaços de atuação desses profissionais, raras oportunidades para trocas sobre suas experiências de formação e de desenvolvimento da prática pedagógica.

Diante da insuficiência desses espaços e oportunidades, nota-se uma enorme privação de possibilidades para que os professores possam, a partir do compartilhamento de suas experiências, ampliar seus olhares sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e, assim, potencializar a sua prática.

Lopes (2003, p. 235) alertou para a importância da “realização de projetos colaborativos, envolvendo docentes e pesquisadores”, de modo a “contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento profissional dos professores que deles participem”. A constituição de espaços formativos, alicerçados na colaboração e na reflexão, proporciona a autoformação dos professores, já que todos os participantes do grupo se reconhecem como produtores de conhecimento e se empoderam a partir dos estudos teóricos e metodológicos realizados.

A urgência desses espaços de discussão e compartilhamento das experiências se confirma na medida em que muitas vezes nos deparamos, ao adentrar uma única escola, com uma diversidade de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, a partir de suas concepções, e de suas experiências formativas e práticas. Em geral, observamos um conflito entre professores mais fechados às novidades do campo pedagógico, que optam

por uma prática tradicional pautada em sua formação técnica e uma nova geração de professores que, pouco a pouco, têm exercido protagonismo, apresentando novas formas de fazer educação, a partir do entrelaçamento dos múltiplos saberes dos quais vão se apropriando durante a sua trajetória profissional.

Entretanto, sabemos que não é simples organizar espaços que promovam o diálogo entre os professores a respeito das concepções que embasam o trabalho pedagógico, numa busca por diminuir as polaridades e reorganizar as ações na perspectiva da colaboração, pois isso requer a mobilização de diversas instâncias, numa visão micro e macro do gerenciamento da educação no Brasil. Contudo, faz-se necessária uma força conjunta em todos os âmbitos para que as atenções e as ações estejam voltadas às necessidades formativas e profissionais dos professores, para que se possam vislumbrar avanços na qualidade do trabalho docente realizado e, conseqüentemente, na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Outro desafio é a efetivação da parceria entre as instituições responsáveis pela formação dos professores e as unidades educacionais nas quais estes profissionais atuam, de modo que os processos formativos estejam concatenados à realidade que enfrentam diariamente nestes contextos.

Até que isso ocorra, faz-se necessário que os professores assumam cada vez mais um compromisso com a continuidade de seus processos formativos, buscando alternativas para ampliação do conhecimento e de aperfeiçoamento da prática, isto é, para que o desenvolvimento profissional aconteça.

Nesse cenário, reconhecemos os grupos de estudos como espaços frutíferos da promoção do conhecimento e da troca de experiências, sobretudo entre pares. Isso porque, em geral, esses grupos se originam do anseio dos próprios professores de dar sentido às práticas que desenvolvem em seus espaços de trabalho, por meio da continuidade do processo de formação.

O grupo de estudos é tido como um caminho de infinitas possibilidades para a reflexão e investigação, tendo como base a experiência já constituída e sua prática mais recente, de professores que estejam voluntariamente dispostos a estudar, compartilhar suas dúvidas e expectativas sobre a docência e, assim, desenvolver-se profissionalmente para melhorar o trabalho escolar e a qualidade da educação. (Oliva, 2023, p. 72)

Contra-pondo-se ao tipo de processo formativo mercadológico que desconsidera as necessidades e os interesses do professor e de seus alunos, o grupo de estudos é tido como um caminho de infinitas possibilidades para a reflexão e a investigação. Neste espaço, toma-se como base a experiência já constituída e sua prática mais recente, os professores se colocam voluntariamente dispostos a estudar, a compartilhar suas dúvidas e expectativas sobre a docência e, assim, desenvolver-se profissionalmente para melhorar o trabalho escolar e a qualidade da educação.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional assume um significado mais amplo, uma vez que está centrado nas reflexões docentes decorrentes de estudos teóricos e metodológicos os quais propiciam redimensionar suas concepções e práticas pedagógicas. Por centrar-se nas reflexões do professor, exige desse profissional uma espécie de autodidatismo, cujo protagonismo assumido se torna um diferencial na ampliação do conhecimento e de suas competências pedagógicas (Lopes, 2003; Ponte, 1998).

Ao participar de processos formativos em que se coloca como autor de seu desenvolvimento profissional, o professor assume-se como sujeito prático-reflexivo, adota uma postura flexível, demonstra abertura às críticas e faz destas uma oportunidade de pensar suas ações e de se colocar como aprendiz diante dos erros e dos desafios cotidianos.

Nesse contexto, consideramos os grupos de estudo, especialmente os que se baseiam na colaboração, como um espaço para o desenvolvimento profissional, potencializador do protagonismo docente e da prática pedagógica. É, portanto, nesse espaço que o professor vai constituindo a sua identidade e fortalecendo-se como autor de seu próprio desenvolvimento profissional.

Hargreaves (1998) considera que as atitudes colaborativas são promotoras do crescimento profissional e do desenvolvimento escolar na medida em que, o professor ao aprender a partir de sua e de outras experiências em grupo, proporciona melhoria na qualidade do ensino oferecido no espaço escolar.

Abreu e Almeida (2020), a esse respeito, enfatizam que

[...] o trabalho colaborativo potencializa a formação social, favorece o crescimento do grupo, estimula o trabalho em conjunto e concorre para que os participantes desenvolvam uma compreensão mais aprofundada dos temas colocados em discussão e avancem com o conhecimento que é produzido pela troca entre pares. (p.16)

Na prática cotidiana dos grupos colaborativos, cada professor assume suas responsabilidades acerca dos estudos e das ações promovidas, sem que haja uma hierarquização das relações interpessoais. O professor compartilha suas ideias, envolvendo-se em uma dinâmica de discussões e compartilhamento das aprendizagens docentes dos participantes do grupo. Por fim, ao se apropriarem das aprendizagens despertadas durante os encontros, os professores, então transformados pelo coletivo, reverberam suas aprendizagens no contexto escolar, com as crianças. Posteriormente, retornam ao grupo com a síntese do que ocorreu em sala, para retomar seus processos reflexivos, em um movimento cíclico que vai transformando o pensamento e a prática de cada participante.

## **Considerações finais**

Apresentamos, neste capítulo, algumas das reflexões e discussões presentes na dissertação de mestrado da autora que reflete sobre as experiências com a Educação Matemática e o desenvolvimento profissional de professoras de Educação Infantil. Conscientes de que é um assunto inesgotável, não foi nossa pretensão abarcar todas as aprendizagens oportunizadas a partir dessa investigação, mas sim, reiterar nossa preocupação com a urgência do investimento na formação continuada dos professores,

de modo que estes sejam ouvidos e tornados protagonistas da construção do conhecimento, e assim potencializem sua capacidade de olhar para as suas próprias experiências e ressignificá-las a partir do estudo, da reflexão crítica dialogada e do compartilhamento das ideias entre pares.

Por outro lado, também buscamos estimular a participação dos professores em grupos colaborativos de estudo, reafirmando a ideia de que esse seja um espaço potencialmente (trans)formador que auxilia na compreensão das experiências formativas pelas quais tenham passado e na ressignificação destas, conferindo-lhes poder para assumir práticas que vão ao encontro de um processo de ensino e aprendizagem que seja humanizador, significativo e transformador para as crianças durante a trajetória na Educação Infantil.

Em Oliva (2023), assim como em Lopes (2003), evidenciou-se que o movimento dialético do processo reflexivo sobre a ação pedagógica permite um redimensionamento da identidade profissional docente, decorrente de relações estabelecidas a partir de debates emergentes da teoria/prática, promovendo práticas docentes mais autônomas, criativas e ousadas, as quais são socializadas e geram novas aprendizagens docentes.

Dessa forma, reforçamos que a reflexividade docente provocada pelos estudos realizados em grupos que se tornam colaborativos, onde se discute os alicerces teóricos das práticas docentes realizadas promovem a autoformação do professor, uma vez que esse espaço formativo lhe possibilita ampliar suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, capacitando-lhe para lidar com a complexidade e a diversidade cada vez mais presente no universo escolar. Com isso, esse profissional vislumbra outras formas e soluções que possibilitam a reelaboração de seus conhecimentos profissionais.

Sabemos que ainda há muito para ser feito e conquistado, uma vez que, por um lado, nem todos os professores reconhecem-se como protagonistas de seu próprio desenvolvimento profissional e, por outro lado, o pouco investimento das escolas e de seus gestores nos processos formativos

de qualidade que, de fato, priorizem as necessidades da Educação Infantil.

Em contrapartida, temos a convicção de que professores conscientes de seu papel contribuem favoravelmente para que essa realidade seja superada ou, em outras palavras, para que as barreiras sejam derrubadas e os desafios com a educação matemática sejam substituídos pelo conhecimento especializado, de forma que as práticas de ensino sejam mais assertivas na promoção do pensamento matemático na infância.

No que diz respeito à Educação Infantil, reiteramos a necessidade de que seu espaço seja garantido não como assistencialismo ou preparação para o Ensino Fundamental, mas como uma etapa repleta de experiências singulares de aprendizagem que são essenciais na constituição da identidade e nos modos como iremos nos relacionar com as experiências posteriores.

## Referências

- Abreu, M.G. S., & Almeida, A. R. (2020). A aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor em contextos colaborativos. In A. R. Almeida, & M. A. B. A. Megid (Orgs.), *Porque (por que) na infância aprendemos e ensinamos matemática (?)... Reflexões a partir de um grupo colaborativo* (vol. 1, pp. 10-18). Hipóteses.
- Barth, B. M. (1993). *O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Instituto Piaget.
- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Ministério da Educação.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF.
- Fiorentini, D., Nacarato, A. M., & Pinto, R. A. (1999). *Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada*. Quadrante, 8, 33-60.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudanças*. McGraw-Hill.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>
- Lopes, C. E. (2003). *O conhecimento profissional dos professores e suas relações com*

- estatística e probabilidade na educação infantil* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas].
- Lopes, C. E., & Grando, R. C. (2012). Resolução de problemas na educação matemática para a infância. In M. G. R. Tommasiello, A. J. Marin, S. G. Pimenta, L. M. de Carvalho, & J. C. Fusari (Coords.), *Didáticas e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições* (pp. 5247-5259). Junqueira & Marin.
- Oliva, L. H. B. (2023). *Matemática na Educação Infantil: o entrelaçamento da experiência docente e do desenvolvimento profissional* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas] Repositorio Institucional PUCP-Campinas. [https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16798/cchsa\\_ppgedu\\_disserta%C3%A7%C3%A3o\\_oliva\\_lhb.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16798/cchsa_ppgedu_disserta%C3%A7%C3%A3o_oliva_lhb.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Ponte, J. P. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. In *Actas do Profmt* (pp. 27-44). APM.
- Smole, K. S. (2000). *As inteligências na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Penso.
- Van de Walle, J. A. (2009). *Matemática no Ensino Fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula*. Artmed.

# Capítulo 3

## Directores y estrategias relacionadas con las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje<sup>6</sup>

## Diretores e estratégias relacionadas com as dimensões das comunidades profissionais de aprendizagem<sup>7</sup>

Joel Alberto Rojas Hernández  
Pontificia Universidad Católica del Perú  
Perú

<https://orcid.org/0000-0002-8373-5955>  
[jarojash@pucp.edu.pe](mailto:jarojash@pucp.edu.pe)

<https://doi.org/10.61728/AE24080040>

---

<sup>6</sup> Derivada de la tesis titulada *Las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa. Una mirada desde los directivos* para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”. Sustentada: 20/04/2022.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22371>

<sup>7</sup> Derivada da dissertação intitulada *Las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa. Una mirada desde los directivos* para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación “. Defendida: 20/04/2022.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22371>

## Resumen

El presente estudio tiene como tema central las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), por lo cual se estableció el objetivo de principal de describir las estrategias que permiten la promoción de las dimensiones de las CPA en una institución educativa privada desde la perspectiva de los integrantes del equipo directivo, incluyendo coordinadores de área y directores de nivel. El estudio siguió los pasos de la metodología cualitativa, donde se recogió información a través de entrevistas de tipo semiestructuradas, la cual fue analizada en matrices de procesamiento, para luego proceder a aplicar el *open* y *axial coding*. Los principales resultados describieron las estrategias según las dimensiones de las CPA. Para la dimensión visión, misión y valores compartidos, se tienen el reforzamiento de la integralidad y vivencia transversal del espíritu de familia. La dimensión liderazgo compartido y de soporte incluye la formación de docentes líderes; y la política de puertas abiertas. Para la dimensión práctica profesional compartida, se resalta el proceso de empoderamiento brindado a los coordinadores; y el soporte enfocado en el trabajo unificado. Respecto a la dimensión aprendizaje colectivo y de soporte, se identificaron el subvencionamiento, y los procesos de evaluación. Y en la dimensión condiciones de soporte, se consideraron la ayuda entre docentes, y el apoyo sostenido.

## Resumo

O presente estudo tem como tema central as comunidades profissionais de aprendizagem, sendo o principal objetivo descrever as estratégias relacionadas à promoção das CPA em uma instituição educacional privada religiosa, a partir da perspectiva de sete membros da equipe diretiva, incluindo diretores de nível e coordenadores de área. O estudo seguiu os passos da metodologia qualitativa, no qual as informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas e, em seguida, foram analisadas em matrizes de processamento e aplicados o *open* e *axial coding*. Os principais resultados descreveram as estratégias de acordo com as dimensões das CPA. No caso da dimensão missão, visão e valores compartilhados, temos a promoção da integralidade e vivência transversal do espírito de família; na dimensão liderança compartilhada e de suporte, consideramos a

formação de professores líderes e a política de portas abertas; na dimensão prática profissional compartilhada, destacam-se o empoderamento dos coordenadores e o suporte focado no trabalho unificado; na dimensão aprendizado coletivo e de suporte, foram identificados o financiamento e os relatórios de avaliação; e, por fim, na dimensão condições de suporte, são consideradas a promoção de suporte e auxílio entre os professores.

## Introducción

Una comunidad profesional de aprendizaje hace referencia a un proceso multidimensional, continuo y práctico donde los docentes van ganando *expertise* en diferentes aspectos propios de su actividad al acoger como herramienta de mejora al aprendizaje, buscar alcanzar los mismos objetivos y reflexionar acerca de su práctica con el objetivo central de plantear soluciones a los problemas derivados de su práctica, aumentar la posibilidad de alcanzar aprendizajes de alta significancia, y reforzar la capacidad de la organización educativa para lograr un cambio que se oriente a la mejora (Guerra, 2019; Feldman y Fataar, 2014; Hipp, Huffman, Pankake y Olivier, 2008; Lee, 2020; Sigurðardóttir, 2010; Rojas y Sánchez, 2021).

Asimismo, la CPA cuenta con una serie de dimensiones o características fundamentales: la visión, misión y valores compartidos, que se relacionan con los objetivos fundamentales y comunes para los miembros de la comunidad educativa; el liderazgo compartido y de soporte; que refleja el empoderamiento docente al asumir diversos cargos; la práctica profesional compartida y unificada; que describe un trabajo conjunto y cohesionado; el aprendizaje colectivo y reflexivo, que representa la herramienta central para la mejora y el sostenimiento; y finalmente las condiciones de soporte, que incluyen las relaciones colegiadas caracterizadas por ser de respeto, confianza y apoyo, y la estructura, que se relacionen con elementos logísticos necesarios y suficientes para el adecuado funcionamiento de la comunidad profesional (Newmann y Wehlage, 1995; Kruse y Seashore, 1993; DuFour y Eaker, 1998, como se cita en Blacklock, 2009; Sigurðardóttir, 2010; Hord, 1997; Huffman y Hipp, 2003; Bolívar, 2008; Krichesky y Murillo, 2011).

Ahora bien, al tener presente una aproximación al concepto de CPA como una descripción introductoria a sus dimensiones, y con el fin de generar el empoderamiento docente en aras de aumentar los aprendizajes significativos en los estudiantes, la UNESCO (2019) sugiere que estas comunidades profesionales deben crearse en las escuelas, dado que permiten a los docentes aprender continuamente y perfeccionar sus prácticas. En esta misma línea de pensamiento, y al hacer referencia al contexto nacional, el MINEDU (2016), mediante el Marco del buen desempeño docente, plantea que se debe generar un trabajo colaborativo entre los docentes con el objetivo de impulsar la planificación académica, reflexionar de forma colectiva, y participar de forma continua y colectiva en la gestión de la institución.

Esta búsqueda de trabajo compartido y comunitario se refuerza a mayor grado en el Marco del buen desempeño del directivo (MINEDU, 2014), indicando que el equipo directivo debe liderar comunidades donde se aprenda para promover y mantener —entre los diversos agentes— la participación democrática. Es más, y ya de forma explícita, el mismo MINEDU (2020), por medio de la Resolución Viceministerial N°273-2020, prioriza el desarrollo de CPA a través del despliegue de actividades como el trabajo colegiado o en comisiones, el tiempo de planificación suficiente o cualquier otra acción de naturaleza similar.

Es pues esta injerencia en el impulso de actividades para fomentar el desarrollo de CPA en las organizaciones educativas lo que sirve de fundamento para la generación de la presente investigación, que con la intención de brindar un primer acercamiento a un conjunto de orientaciones y actividades en la forma de estrategias relacionadas las dimensiones de las CPA trata de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias relacionadas a la promoción de las CPA se presentan en una institución educativa privada religiosa desde la perspectiva de los directivos?

## Marco conceptual

Una estrategia se puede definir como una especie de plan que sigue un tanto una dirección como un plan de acción para afrontar una situación, en el cual se toma en cuenta comportamientos específicos y se llevan a cabo actividades y acciones determinadas (Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, como se cita en Contreras, 2013). Bajo este razonamiento, las estrategias relacionadas a las CPA, se entienden como líneas y cursos de acción que integran un conjunto de actividades específicas que apuntan a desarrollar procesos claros que den soporte al fomento y sostenimiento de dicha dimensión.

De esta forma, se puede precisar que en relación con la dimensión visión, misión y valores compartidos, según la literatura existente (Malpica, 2018), se puede hacer mención de dos estrategias. La primera hace referencia a la gestión del cambio, la cual implica la disposición que debe existir entre los agentes de la comunidad educativa para desarrollar mejoras. Una segunda estrategia es la perspectiva compartida sobre la buena enseñanza y el aprendizaje, la cual busca, en aras del logro de objetivos de la institución, tanto el establecimiento de espacios de diálogo para llegar a acuerdos comunes sobre aspectos clave como la organización de los conocimientos de forma sistemática.

Respecto a la dimensión liderazgo compartido y de soporte, se pueden hacer mención, en orden de importancia, de estrategias como: la nueva perspectiva de la dirección escolar (Krichesky y Murillo, 2011), la cual busca que el director abandone todas aquellas prácticas de decisión que no tomaban en cuenta las múltiples variables propias de la institución, para luego pasar a promover una serie de acciones específicas y diferenciadas que faciliten: el desarrollo de una cultura de aprendizaje como liderazgo compartido, la generación de condiciones para la gestación de una cultura de trabajo colegiado, la salvaguarda del aprendizaje tanto de profesores como estudiantes, y el favorecimiento de la investigación y la reflexión.

La siguiente estrategia se denomina favorecimiento del empoderamiento docente, la cual implica reforzar el liderazgo de los docentes por medio del desempeño de roles, sean individuales o colectivos, con distintos grados de responsabilidad, con el objetivo final de generar conciencia respecto a la importancia del liderazgo para impulsar el cambio y la mejora (Krichesky y Murillo, 2011; Morales y Morales, 2020).

Ahora bien, otras estrategias meritorias de mención son la supervisión efectiva (Malpica, 2018), la cual destaca la caracterización continua, rigurosa y enfocada que debe adoptar este proceso como elemento crucial de la mejora docente; la flexibilidad y presencia de canales de comunicación, que tiene como fin difundir información y conocimientos eficientemente; y los entornos de intercambio entre profesores, que hacen referencia a la generación de momentos específicos donde los profesionales de la enseñanza puedan expresar sus ideas y pongan en acción prácticas eficaces (Arriaga y Gómez, 2014).

En referencia a la dimensión práctica profesional compartida y unificada, se tiene en consideración las reuniones habituales, las cuales buscan generar espacios de discusión donde se puedan desarrollar acciones de mejora para la institución educativa. Otra estrategia viene de la mano de la colaboración eficaz entre docentes (Krichesky y Murillo, 2011) que busca caracterizar y desarrollar correctamente este proceso por medio de la ejecución de actividades que incluyen: identificación de necesidades de aprendizaje; determinación programas o estrategias que permitan cubrir dichas necesidades; especificación de las necesidades formativas para poder implementar correctamente la estrategia o el programa; precisión del proceso de aprendizaje docente respectivo que facilite la aplicación eficaz; desarrollo de la estrategia o programa con los estudiantes; y determinación de aspectos a evaluar para medir el impacto, y repetición del proceso para cubrir nuevas necesidades.

En lo que refiere a la dimensión aprendizaje reflexivo y colectivo, se puede hacer mención de estrategias como las que son los requisitos necesarios para el aprendizaje colectivo que impulsa el desarrollo de procesos

tales como: la generación de equipos de trabajo creativos e innovadores, los cuales cuenten con capacidades ligadas a la generación de ideas para la mejora de actividades y procesos; la readministración de tiempos y espacios; la reconstrucción y revisión de horas para facilitar el encuentro entre docentes; y la promoción de la planificación conjunta. (Krichesky y Murillo, 2011; Morales y Morales, 2020).

Otra estrategia para resaltar es el programa de desarrollo profesional el cual persigue el incremento de la competencia docente a través del diseño y aplicación (liderado por los docentes) de un programa adaptado tanto a las necesidades como al contexto de la escuela, y que se caracterice por ser intensivo, colaborativo y dirigido a la mejora del desempeño. Ahora bien, una última estrategia de gran relevancia es la evaluación sostenida de los aprendizajes, que busca precisar aquellos logrados e identificar las prácticas educativas más eficaces. Para lograr ello los docentes deben contar con tiempos y espacios para desarrollar un análisis de resultados que derive en una socialización de mejores prácticas, una mejora del respectivo programa de formación continua, y el establecimiento de mejoras en la escuela (Malpica, 2018).

Por último, con relación a la dimensión condiciones de soporte, sean de estructura o relaciones colegiadas, además de la necesidad de contar con los recursos adecuados para desarrollar todas las actividades asociadas a las estrategias ya mencionadas, lo que debe impulsarse es la estrategia clima escolar propicio, donde tiene que asegurarse el respeto y la honestidad, ya sea a nivel formal como informal; promoverse altos niveles de confianza entre colegas para que aumente la disposición de los mismos a formular preguntas, desarrollar iniciativas innovadoras y facilitar la observación; y generar el respeto conjunto con miras al apoyo emocional y profesional.

En resumen, cada dimensión de las CPA puede desarrollarse y a la vez reforzarse en la organización educativa por medio del despliegue de estrategias determinadas (Figura 1). Así, para la dimensión visión, misión y valores compartidos, se puede hacer uso de la gestión del cambio, que implica la promoción de la disposición para la mejora; y la perspectiva colectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje, cuyo propósito es buscar

diálogo y organización para el logro de objetivos. La dimensión liderazgo compartido y de soporte, incluye la nueva visión de la dirección escolar, que busca eliminar prácticas tradicionales de gestión reemplazándolas por acciones específicas; y el favorecimiento del empoderamiento docente, que implica la promoción del liderazgo entre los profesores.

Por su parte la dimensión práctica profesional compartida se puede estimular por medio de reuniones habituales para generar espacios de discusión provechosa; y a través del trabajo colaborativo eficiente entre docentes, desplegado eficazmente por medio de la ejecución de acciones específicas. Ahora bien, para la dimensión aprendizaje colectivo y reflexivo, se puede resaltar el programa de desarrollo profesional, para incrementar la competencia docente; y la evaluación periódica de resultados de aprendizaje, para identificar aprendizajes y seleccionar mejores prácticas. Finalmente, en la dimensión condiciones de soporte, aunado a los recursos necesarios para la acción educativa, el clima escolar propicio, busca asegurar la confianza, honestidad y respeto entre docentes.

**Figura 1**

*Estrategias relacionadas a la promoción de las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje*



Nota. Elaboración propia

## Marco metodológico

El enfoque utilizado en la presente investigación fue el cualitativo, el cual se define según Creswell (2013) como un proceso de comprensión por medio de la utilización de tradiciones metodológicas para explorar problemas humanos y sociales. Aunado a esto, como método se utilizó la metodología cualitativa la cual plantea una guía orientativa de pasos para registrar correctamente las observaciones y establecer significados a partir de la información brindada por los informantes (Rodríguez, Gil y García, 1996). Ante esto, el objetivo de investigación se enfocó en describir las estrategias que se relacionan con la promoción de las CPA en una institución educativa privada religiosa.

Cabe resaltar que, para lograr el objetivo se consideró como unidad de investigación una institución educativa privada religiosa. Esta entidad —con una población aproximada de 1,700 estudiantes— es una de las más importantes del distrito de San Isidro, dado que goza de un alto prestigio basado tanto en las reseñas y comentarios, como en sus acreditaciones a nivel de calidad educativa —2012— y su correspondiente actualización en el año 2018.

Entonces, se seleccionó la entrevista semiestructurada como técnica, la cual se define como una comunicación entre el investigador y el informante que tiene como fin obtener respuestas relacionadas a un problema específico (Canales, 2006, como se cita en Díaz, Torruco y Varela, 2013), y que termina siendo pertinente dado que su mayor grado de flexibilidad permite obtener información sólida, así como obtener aclaración a ciertos vacíos de información (Díaz, Torruco y Varela, 2013). Asimismo, se usó el guion de entrevista como instrumento, el cual fue expuesto a un proceso de validación exhaustivo de varias etapas con el fin de asegurar la recolección de datos de alta calidad y confiabilidad (Newcomer, Hatry y Wholey, 2015). Por tanto, a fin de obtener información de primera fuente, se seleccionó a siete miembros del equipo directivo tales como las directoras y coordinadores de los tres niveles. Para la selección de dichos informantes se tuvo en cuenta criterios de inclusión como son: ocupar cargos directivos (dirección o coordinación); ser parte de inicial, primaria o secundaria;

haber laborado en la institución por lo menos cinco años; y ocupar por un mínimo de tres años el cargo actual.

En relación con el procesamiento de la información se procedió a transcribir y analizar en tres etapas específicas. La primera hizo referencia al mismo procesamiento de información, en el cual se hizo uso de una matriz para el análisis y la organización de la información que incluía tres secciones: respuestas, donde se detallaron los datos provistos por los informantes; hallazgos, en la cual se agruparon los datos con significados relacionados; y elementos emergentes, que hicieron referencia al significado general de cada grupo de hallazgos. Luego se realizó el *open coding*, donde se seleccionaron secciones de información o hallazgos, los cuales se agruparon por semejanza bajo un código o elemento emergente que representa un atributo que contiene la esencia de significado de dicha conjunción (Saldaña, 2013). Al final, se llevó a cabo el *axial coding* (Saldaña, 2013) para establecer conexiones entre los elementos emergentes a la luz del objetivo perseguido por la presente producción.

Finalmente —y al considerar los principios éticos propios del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP— se aseguró a los informantes el cuidado y rigurosidad en el desarrollo de la investigación, por ello se consideraron los principios respeto y responsabilidad durante todo el estudio. Por este motivo, los informantes firmaron el consentimiento informado y se consideró su participación de manera anónima y voluntaria, además, la información recogida solo es para el presente estudio.

## **Análisis de resultados**

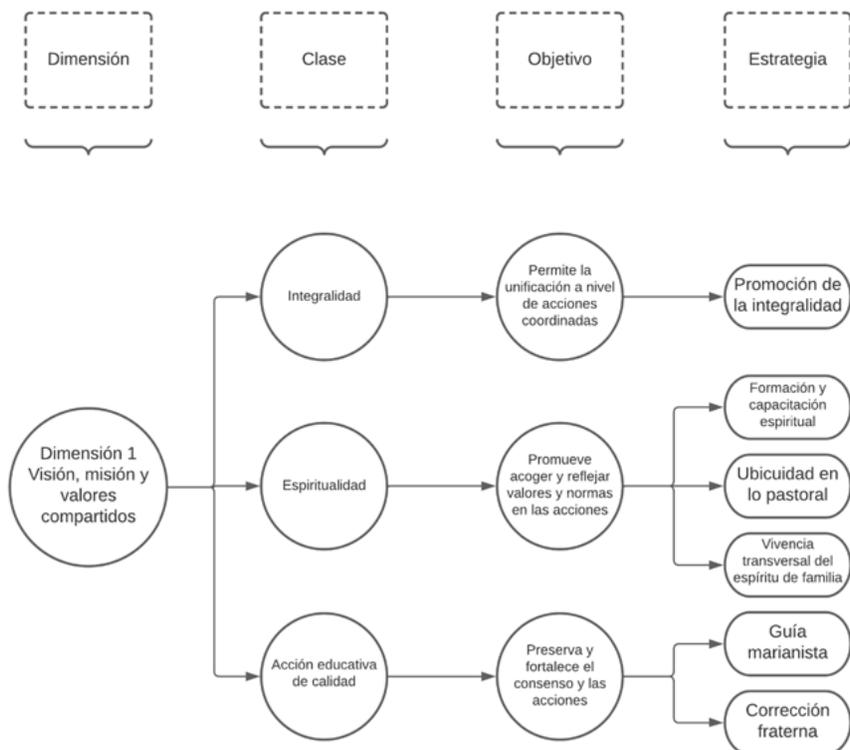
Desde las declaraciones de los informantes, los hallazgos han permitido sistematizar una serie de estrategias relacionadas a la promoción de las dimensiones de las CPA y que a continuación se describirán de forma sucinta. Ahora bien, para tener una mejor comprensión de cada una de las estrategias identificadas se tendrá como referentes de descripción los siguientes elementos: (1) dimensión, la cual hace referencia a una de las características clave de la CPA y que servirá de base de agrupación; (2) clase,

que plantea una denominación orientativa para determinadas estrategias que persiguen fines similares; (3) objetivo, o fin que persigue cada clase en sí; (4) y estrategias per se, de las cuales se desarrollarán planteamientos específicos (Ver figura 2, 3, 4, 5 y 6)

Para empezar la dimensión visión, misión y valores compartidos, presenta tres clases de estrategias (Figura 2). La primera, la de integralidad, tiene como objetivo permitir la unificación a nivel de acciones coordinadas. Una estrategia específica de esta clase es la promoción de integralidad que se observa en objetivos, proyectos y actividades tanto de las áreas como de las distintas instancias. La segunda clase, la de espiritualidad, busca desarrollar y poner en práctica valores y normas en las acciones que se desarrollan, aquí estrategias resaltantes vienen de la mano de: la formación y capacitación espiritual, que acerca al carisma marianista; la ubicuidad en lo pastoral, que hace transversal la labor pastoral; y la vivencia transversal del espíritu marianista, que busca la introyección del modo de actuar marianista. Finalmente, la tercera clase denominada acción educativa de calidad, trata de preservar y fortalecer el consenso y las acciones, aquí resaltan estrategias como la guía marianista, donde los directivos desarrollan en los docentes el perfil marianista; y la corrección fraterna, que establece el desarrollo de un trato y conversación horizontal.

**Figura 2**

*Principales estrategias de promoción asociadas a la dimensión 1: visión, misión y valores compartidos*



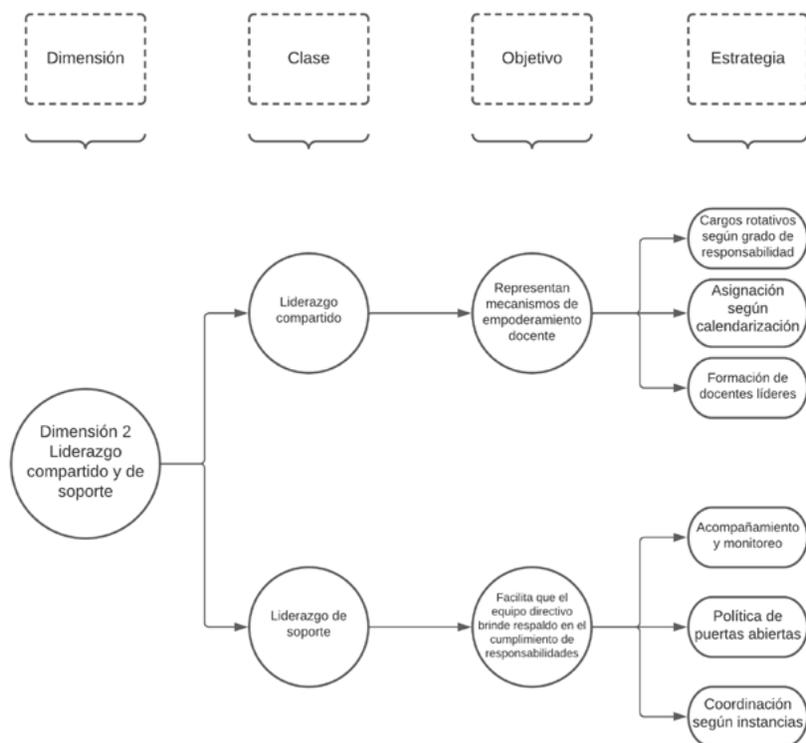
*Nota.* Elaboración propia a partir de Rojas (2022).

La dimensión liderazgo compartido y de soporte cuenta con dos clases principales de estrategias. Por un lado, se tiene aquella enfocada en el liderazgo compartido y que tiene como objetivo central empoderar a los docentes en el desarrollo de actividades propias de su labor. Estrategias específicas para mencionar en esta clase incluyen los cargos rotativos según grado de responsabilidad, sea a nivel de trabajo tutorial o coordinación de áreas; asignación según calendarización, centrada en buscar la participación en el desarrollo de actividades durante el año lectivo; y formación de líderes docentes, que consiste en talleres de formación para los docentes que en el futuro podrán ocupar cargos asociados al consejo directivo.

Por otro lado, se tiene la clase liderazgo de soporte, cuya meta base es facilitar que el equipo directivo respalde a los docentes en el cumplimiento de responsabilidades variadas. Estrategias de importante mención asociadas a esta clase incluyen: el acompañamiento y monitoreo durante la ejecución de responsabilidades, lo cual implica un proceso de ayuda y apoyo a los profesores, y que hace uso de diversas técnicas como la observación, entrevistas, conocimiento periódico del estado socioemocional del docente, entre otros; la política de puertas abiertas, que hace referencia a una gestión horizontal y escucha general a las demandas y necesidades del cuerpo docente; y la coordinación según instancias, que se relaciona con un proceso de comunicación continua según intervalos de tiempo específicos.

**Figura 3**

*Principales estrategias de promoción asociadas a la dimensión 2: liderazgo compartido y de soporte*



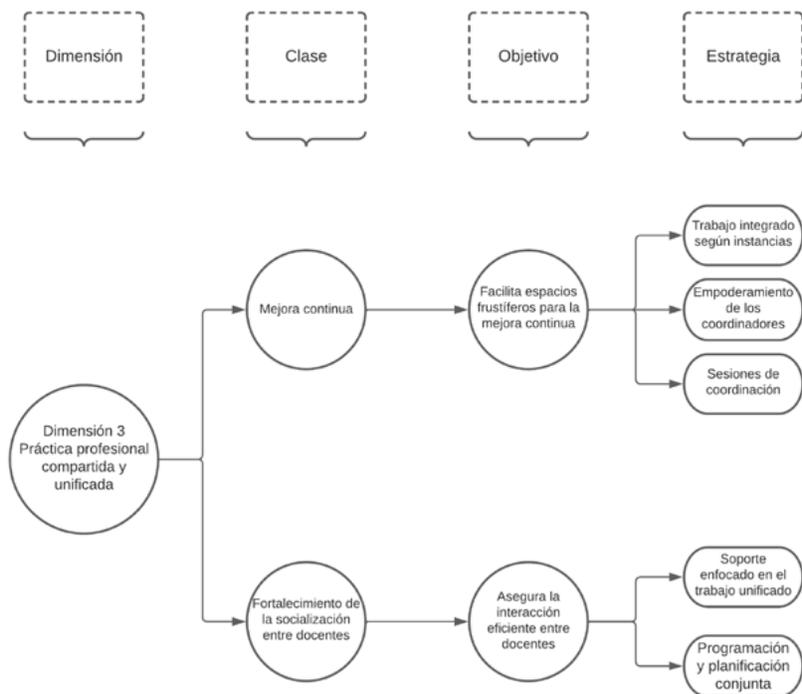
*Nota.* Elaboración propia a partir de Rojas (2022).

Respecto a la dimensión práctica profesional compartida y unificada se plantean dos clases centrales. En primer lugar, se cuenta con la mejora continua cuyo objetivo es facilitar espacios que permitan la mejora sostenida de los docentes. Esta clase incluye estrategias específicas como el trabajo integrado según instancias, que implica espacios de intercomunicación entre áreas para actividades o procesos en común; el empoderamiento de los coordinadores, que refleja un constante acompañamiento a los mismos para fortalecerlos y mejorar la eficiencia de su rol; y las sesiones de coordinación, donde se busca socializar, informar y generar oportunidades de mejora variadas.

Por su parte, la clase fortalecimiento de la socialización entre docentes, trata de asegurar la interacción eficiente entre los profesores. Estrategias asociadas a esta incluyen: el soporte enfocado en el trabajo unificado, que busca el desarrollo igualitario cuando se analizan sugerencias, se brinda apoyo ante la resolución de dificultades, y se subsanan carencias; y la programación y planificación conjunta, por la cual se pueden abrir espacios para generar debates, promocionar propuestas y reforzar el acercamiento a la integralidad.

**Figura 4**

Principales estrategias de promoción asociadas a la dimensión 3: práctica profesional compartida y unificada



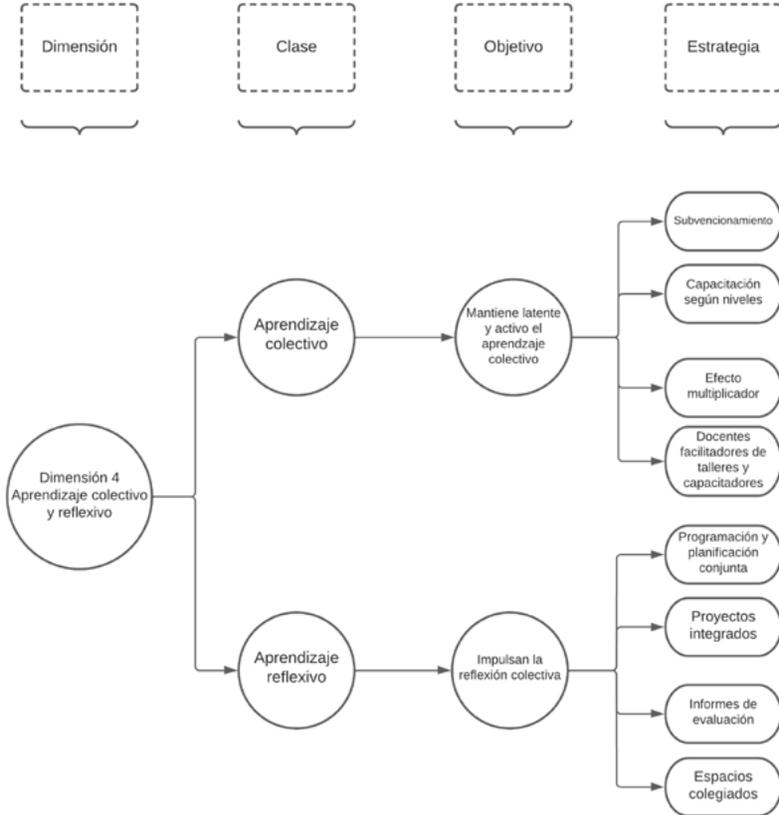
Nota. Elaboración propia a partir de Rojas (2022).

La dimensión aprendizaje colectivo y reflexivo incorpora dos clases principales. En primera instancia el aprendizaje colectivo se enfoca en mantener latente y activo este proceso por medio de estrategias específicas como lo son el subvencionamiento, en el cual, y a la hora de que los docentes desarrollen procesos de formación continua en entidades externas, la institución asume un porcentaje de los costos; las capacitaciones según niveles, que se desarrollan en momentos específicos del año y en distintos grupos sean coordinaciones, niveles, etc.; el efecto multiplicador, donde se busca que los docentes formados en aspectos específicos, por medio de entidades externas, puedan compartir sus conocimientos con sus demás colegas; y los docentes facilitadores de talleres y capacitaciones, los cuales enseñan a otros profesores acerca de temas que dominan o en los cuales están especializados.

Por otro lado, la clase reflexión colectiva tiene como fin impulsar este proceso por medio de mecanismos variados. Así se pueden precisar estrategias particulares como la programación y planificación conjunta, que promueve la conversación y generación de recomendaciones para mejorar la labor docente; los proyectos integrados, los cuales tratan de ser impulsados y priorizados por el equipo directivo; los informes de evaluación, que se presentan en diferentes tipos y formatos, y que se enfocan en distintos aspectos que facilitan el análisis y la mejora posterior asociada; y los espacios colegiados donde se busca desarrollar un trabajo de calidad y por equipos.

**Figura 5**

*Principales estrategias de promoción asociadas a la dimensión: 4 aprendizaje colectivo y reflexivo*

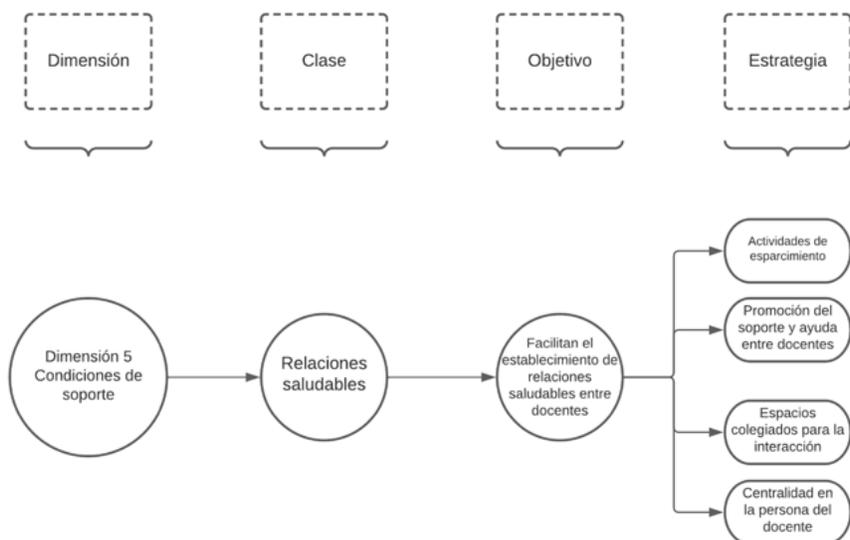


Nota. Elaboración propia a partir de Rojas (2022).

Por último, la clase a mencionar, en referencia a la dimensión condiciones de soporte, viene de la mano de las relaciones saludables, la cual busca facilitar este tipo de interacciones entre los profesores. Estrategias específicas resaltantes incluyen: las actividades de esparcimiento, durante distintos momentos del año; la promoción del soporte y ayuda entre los docentes, que busca el desarrollo de su seguridad y capacidad; los espacios colegiados para la interacción, para promover la integración y generación de contribuciones; y la centralidad en la persona del docente, que se relaciona con la preocupación por el otro, una relación cercana con este y el apoyo continuo al mismo.

**Figura 6**

*Principales estrategias de promoción asociadas a la dimensión 5: condiciones de soporte*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Rojas (2022).

## Conclusiones

Las estrategias específicas que se relacionan a la dimensión visión, misión y valores compartidos, incluyen la integralidad, que permite la unificación de acciones; la formación y capacitación espiritual, que facilita la cercanía al carácter mariano de la iglesia; la ubicuidad en lo pastoral, que

busca promover la acción pastoral en distintas áreas; la vivencia transversal del espíritu de familia, que trata de introyectar en los agentes educativos el carisma marianista; la guía marianista y la corrección fraterna, que prioriza un trato horizontal en el diálogo y conversación.

Respecto a la dimensión liderazgo compartido y de soporte, destacan determinadas estrategias como: los cargos rotativos según grado de responsabilidad, sea en tutorías o coordinaciones de área; la asignación de responsabilidades según calendarización, que invita a participar a los docentes en las diferentes actividades del año lectivo; la formación de docentes líderes, que implican talleres de formación para potenciales miembros del consejo directivo; el acompañamiento y monitoreo en la asignación de responsabilidades, que refleja un proceso de apoyo y ayuda en cascada a los docentes usando múltiples técnicas; la política de puertas abiertas, para promover una gestión horizontal; y la coordinación según instancias, que implica una comunicación continua en diferentes entornos de actividad docente.

En lo que refiere a las estrategias propias de la dimensión práctica profesional compartida y unificada es destacable mencionar: el trabajo integrado según instancias, para facilitar los espacios de comunicación; el empoderamiento de docentes coordinadores, que refleja un acompañamiento continuo para la mejora del desempeño en el desarrollo de sus funciones; las sesiones de coordinación, que implica socializar información y generar oportunidades de mejora; el soporte que se enfoca en el trabajo unificado, que busca un desarrollo igualitario; y los mecanismos e instrumentos de programación y planificación conjunta, que permiten el debate, la promoción de propuestas y el refuerzo de la mirada integral.

En referencia a la dimensión aprendizaje colectivo y reflexivo se pueden mencionar estrategias tales como: el subvencionamiento, por parte del colegio, y según porcentajes, para promover la formación continua; las capacitaciones según nivel, que se desarrollan en distintas instancias; el efecto multiplicador, donde los docentes comparten lo aprendido en cursos, talleres u otros procesos de formación externos; docentes facilitadores de talleres y capacitaciones, respecto a temas que el formador domina; programación y planificación conjunta, para promover la conversación y la

generación de recomendaciones; la priorización de proyectos integrados, entre las áreas; los informes de evaluación; que permiten el análisis de diferentes aspectos con una orientación a la mejora; y los espacios colegiados, para desarrollar trabajo en equipo de calidad.

Por último, las estrategias relacionadas a la dimensión condiciones de soporte incluyen: las actividades libres como paseos, reuniones o juegos; la promoción del soporte y ayuda entre docentes, para transmitir una sensación de seguridad y capacidad; espacios colegiados para la interacción, donde se promueve la integración y generación de contribuciones; y la centralidad en la persona del docente, que implica estar al tanto de este, generar cercanía y brindar soporte.

## Referencias

- Arriaga, R., y Gómez, M. (2014). Estrategias de gestión del conocimiento para generar ventajas competitivas en pequeñas y medianas empresas en el estado de México. *Gestión y estrategia*, (46), 55-71. <https://core.ac.uk/download/pdf/48395029.pdf>
- Blacklock, P. (2009). *The five dimensions of professional learning communities in improving exemplary Texas elementary schools: A descriptive study*. (OCLC: 608498979) [Doctoral dissertation, University of North Texas]. UNT Digital Library. [https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc12084/m2/1/high\\_res\\_d/dissertation.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc12084/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf)
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje*. Conferencia presentada en el XIII Congreso de UECOPE (Unión Española de Cooperativas de Enseñanza), Gijón, España. [https://www.researchgate.net/publication/286060811\\_Otra\\_alternativa\\_de\\_innovacion\\_las\\_comunidades\\_profesionales\\_de\\_aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje)
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage Publications. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquiry-and-Research-Design-Creswell.pdf>
- Contreras, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento & Gestión*, (35), 152-181. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf>

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M.; y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Feldman, J., & Fataar, A. (2014). *Conceptualizing the setting up of a professional learning community for teachers' pedagogical learning*. SAHJE, 28(5), 1525-1540. [https://www.researchgate.net/publication/319096530\\_Conceptualising\\_the\\_setting\\_up\\_of\\_a\\_professional\\_learning\\_community\\_for\\_teachers%27\\_pedagogical\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/319096530_Conceptualising_the_setting_up_of_a_professional_learning_community_for_teachers%27_pedagogical_learning)
- Guerra, G. (2019). *Las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden* [Tesis para optar por el grado de Magister en Educación con mención en gestión de la educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14538>
- Hipp, K.; & Huffman, J. (2003). *Professional Learning Communities: Assessment-Development-Effects* (ED482255). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED482255>
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A., & Olivier, D. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *J Educ Change*, (9), 173-195. <https://eric.ed.gov/?id=EJ796066>
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of inquiry and improvement*. (ED410659). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>
- Krichesky, G., y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Kruse, S., & Seashore, K. (1993). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358537.pdf>
- Malpica, F. (5 de julio, 2008). *Comunidades profesionales de aprendizaje: ¿clave de cambio?* Educación. Diálogo informado sobre políticas públicas. <https://www.educacionperu.org/comunidades-profesionales-aprendizaje-clave-del-cambio/>

- MINEDU (2014). *Marco del buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela*. Ministerio de Educación. [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_directivo.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf)
- MINEDU (2016). *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- MINEDU (2020). Resolución Viceministerial N°273-2020. Ministerio de Educación. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1486918/RVM%20N%C2%B0%20273-2020-MINEDU.pdf>
- Morales, S., y Morales, O. (2020). Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9736>
- Newmann, F., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Center on Organization and Restructuring of Schools Wisconsin Center for Education Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387925.pdf>
- Newcomer, K., Hatry, H., & Wholey, J. (2015). *Handbook of practical program evaluation*. Jossey-Bass. [https://www.researchgate.net/publication/301738442\\_Conducting\\_Semi-Structured\\_Interviews](https://www.researchgate.net/publication/301738442_Conducting_Semi-Structured_Interviews)
- Lee, S. (2020). *Analysis of the Effect of School Organizational Culture and Professional Learning Communities on Teacher Efficacy*. *Integration of Education*, 24(2), 206-217. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy-bib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e3533b43-bf4f-4fd3-8783-0199cf6c9761%40pdc-v-sessmgr03>
- Rojas, J., y Sánchez, A. (2021). Las comunidades profesionales de aprendizaje. El caso de una institución educativa privada del distrito de San Isidro. *Entramados*, 8(9), 48-62. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4893>
- Rojas, J. (2022). *Las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa. Una mirada desde los directivos* [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en gestión de la educación, Pontificia Universidad Católica del

- Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22371>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Algabe.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE. <https://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2020/09/Salda-na-2013-TheCodingManualforQualitativeResearchers.pdf>
- Sigurðardóttir, A. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412. <https://www.tandfonline-139com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/00313831.2010.508904?needAccess=true>
- UNESCO (2019). *Fortalecimiento del estado de derecho mediante la educación. Guía para los encargados de la formulación de políticas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://www.unodc.org/documents/e4j/UNESCO/UNODC-UNESCO\\_Guide\\_for\\_Policymakers\\_Spanish.pdf](https://www.unodc.org/documents/e4j/UNESCO/UNODC-UNESCO_Guide_for_Policymakers_Spanish.pdf)

**Sistematización de prácticas educativas.  
Una herramienta para difundir la gestión del  
conocimiento<sup>8</sup>**

**Sistematização de práticas educativas.  
Uma ferramenta para difundir a gestão do  
conhecimento<sup>9</sup>**

*Lina Maria Gutiérrez Ortiz*

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Colombia

<https://orcid.org/0009-0008-4667-3266>  
[lina.gutierrez0294@gmail.com](mailto:lina.gutierrez0294@gmail.com)

*Paola Andrea Lara Buitrago (Asesora de tesis)*

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-1975-3371>  
[paola.lara@uptc.edu.co](mailto:paola.lara@uptc.edu.co)

<https://doi.org/10.61728/AE24080057>

---

<sup>8</sup> Derivada de la tesis titulada *Sistematización de prácticas educativas como herramienta de difusión para la gestión de conocimiento* para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Gestión Educativa”. Sustentada: 07/12/2023.

<sup>9</sup> Derivada da dissertação intitulada “Sistematização de práticas educativas. Uma ferramenta para difundir a gestão do conhecimento” para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en Gestión Educativa”. Defendida: 07/12/2023.

## Resumen

El capítulo presenta el resultado de la tesis *La sistematización de prácticas educativas en el Colegio Jaime Hernando Garzón Forero de Bogotá como herramienta de difusión para la Gestión del Conocimiento*, colegio perteneciente a la Organización Alianza Educativa de Bogotá. Las prácticas educativas de la institución educativa son analizadas mediante la Feria de Innovación durante el periodo de los años 2018 al 2021, lo que permite observar el distanciamiento existente entre la sistematización de experiencias y la generación del conocimiento. Con el objetivo principal de esta investigación, se busca develar las razones por las cuales la sistematización de experiencias educativas no se asocia con la gestión del conocimiento, a fin de establecer los alcances o limitaciones de la sistematización de dichas experiencias. La investigación propone una perspectiva cualitativa basada en la hermenéutica interpretativa histórica. Para lograr esto, se utiliza la entrevista y el análisis documental. Tras el análisis de resultados se concluye que tanto la generación de conocimiento como la sistematización de experiencias presentan desconocimiento en los conceptos, y limitaciones en la motivación del docente. Esto se traduce en la falta de condiciones adecuadas para la sistematización, así como en la escasez de estrategias de gestión educativa. Además, es fundamental reconocer la importancia de valorar la reflexión del docente como parte integral del mejoramiento hacia la calidad educativa.

## Resumo

Este capítulo é o resultado da investigação *A sistematização das práticas educativas na Escola Jaime Hernando Garzón Forero de Bogotá como ferramenta de difusão da Gestão do Conhecimento*, uma escola pertencente à Organização Alianza Educativa de Bogotá. As práticas educativas da instituição de ensino são analisadas a partir da feira de inovação no período de 2018 a 2021 e detalham a lacuna entre a sistematização de experiências e a geração de conhecimento, através do objetivo: revelar as razões pelas quais a sistematização de experiências educativas não está associada à gestão do conhecimento e estabelecer o alcance ou limitações da sistematização de experiências. A pesquisa tem uma perspectiva qualitativa, hermenéutica histórica e interpretativa, utilizando técnicas de entrevista e análise

documental. Conclui-se que a geração de conhecimentos e a sistematização de experiências apresentam desconhecimento nos conceitos, limites na motivação dos professores, falta de condições para a sistematização e carência de estratégias de gestão educacional. Destaca-se também que é uma contribuição na valorização da reflexão do professor e na melhoria da qualidade educacional.

## Introducción

Las instituciones de educación constantemente buscan mejorar al mismo tiempo que transforman sus propias prácticas educativas. Podríamos afirmar, que la innovación educativa es una de las premisas fundamentales en la búsqueda de soluciones que ponen en práctica diferentes actores en la educación; docentes, directivos docentes concertan acciones para reflexionar sobre la formación de los estudiantes. Para tal fin, es necesario ponderar las necesidades del contexto, los objetivos institucionales, las políticas públicas y la gestión educativa. Por otra parte, tanto la exploración como el desarrollo de experiencias educativas innovadoras o novedosas, constituyen un aporte reflexivo para docentes como para estudiantes. Esto se refleja en la posibilidad de proponer maneras diferentes de encaminar los procesos de enseñanza así como los de aprendizaje.

El planteamiento y desarrollo de prácticas educativas no se agota en sí mismo, sino por el contrario, encuentra en la sistematización de experiencias una herramienta para la gestión del conocimiento. Esta acción no se reduce simplemente a cumplir un plan de múltiples estrategias que surgen a través de las necesidades que se presentan en el aula, o a dar cumplimiento a un plan de desarrollo institucional fríamente calculado, por el contrario, asume que en el fondo existe un contenido simbólico que involucra a todos los actores dentro del aula de clase, es allí donde se desarrolla el conocimiento, asimismo, contribuye a desarrollar hábitos de comportamiento positivos, en este sentido, se tienen en cuenta las relaciones interpersonales como prácticas claves para el éxito de todos los estudiantes (Gutiérrez, 2022, p. 28).

De acuerdo con las anteriores premisas, se desarrolló la propuesta de investigación “La sistematización de prácticas educativas en el Colegio Jaime Hernando Garzón Forero de Bogotá a manera de herramienta para la difusión de la Gestión del Conocimiento” en el marco de la Maestría en gestión educativa de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

El colegio Jaime Hernando Garzón Forero, es una institución de educación distrital ubicada en la localidad de Kennedy de la ciudad de Bogotá, Colombia. Su carácter es público y se encuentra bajo la concesión de la Alianza Educativa.<sup>10</sup> Organización que busca fortalecer procesos de aprendizaje y la formación de calidad en poblaciones vulnerables de la ciudad: Ejerciendo como modelo de laboratorio de innovación. Desde su inicio, esta alianza público-privada se propuso la capacitación continua de los profesionales que forman parte de la institución, así como la implementación de un proceso de autoevaluación constante; dentro de estas estrategias, se han implementado la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes, trabajo socioemocional y psicosocial con la localidad al igual que la permanente capacitación tanto a estudiantes como a familias.

Adicional a las anteriores estrategias la Alianza Educativa implementó en el Colegio Jaime Hernando Garzón Forero, la feria de innovación, en la cual se recogen las prácticas educativas a nivel individual, grupal, colegial o entre colegios de la misma alianza. Estas prácticas se caracterizan por ser tanto innovadoras como pertinentes con las poblaciones e intereses del aula. Una vez se registran las prácticas, inicia una ponderación de cada proyecto para seleccionar aquellas prácticas que continúan a las siguientes etapas. La puntuación la otorga la comunidad educativa a través de la transmisión de la jornada en la que se exponen las prácticas finalistas así como la premiación de la misma. Es importante destacar que estas prácticas son relevantes para la reflexión de las acciones educativas a nivel institucional, ya que permiten difundir lo realizado en las aulas.

Sin embargo, la sistematización de experiencias no es prioritaria en la labor docente, a pesar del progreso gradual en la feria de innovación. Estas

---

<sup>10</sup> Para mayor información de Alianza Educativa: <https://alianzaeducativa.edu.co>.

experiencias se limitan a ser expuestas, sin consolidarse con intenciones pedagógicas. Además, la falta de tiempo y la complejidad de los formatos a completar obstaculizan la construcción de conocimiento. Como resultado, se produce una desconexión entre la sistematización de prácticas educativas y los procesos de gestión del conocimiento, alejando el objetivo de convertir a la escuela en una institución generadora de conocimiento.

En relación con lo anterior, en la investigación se indagó por ¿Cuáles son las razones por las que la sistematización de buenas prácticas educativas no se asocia a la gestión del conocimiento en las instituciones educativas de educación básica?, interrogante que llevó al planteamiento del objetivo general: Develar las razones por las cuales la sistematización de prácticas educativas no se asocia con la gestión del conocimiento en el colegio Jaime Hernando Garzón Forero de Bogotá. Para dar alcance a este objetivo general, se trazaron como objetivos específicos: a) identificar las prácticas educativas en el colegio Jaime Hernando Garzón Forero de Bogotá; b) explorar las razones que motivan a los docentes del colegio Jaime Hernando Garzón Forero de Bogotá a sistematizar prácticas educativas; c) analizar las prácticas educativas como gestión del conocimiento.

El presente capítulo se organiza en los siguientes apartados: en un primer momento, en la introducción se aborda el contexto a partir del cual se desarrolló la investigación al igual que las posibilidades de la investigación en relación con la gestión educativa; en un segundo momento, se encuentra el marco de referencia en el cual se muestran las categorías, gestión del conocimiento, y sistematización de experiencias; en un tercer momento, se aborda el diseño metodológico, aludiendo al procedimiento, técnicas e instrumentos de recolección así como al análisis, que fundamenta la investigación; en un cuarto momento, se relaciona la interpretación de los resultados. Por último, se comparten las conclusiones del proceso de investigación.

## **Marco de referencia**

Para el desarrollo de la presente investigación, se consideraron dos categorías fundamentales que sustentan tanto el enfoque teórico como el

analítico. Estas categorías son la gestión del conocimiento en instituciones educativas y la sistematización de experiencias. A continuación, se describirán con mayor precisión.

## Gestión del conocimiento en instituciones educativas

La gestión del conocimiento (GC) se comprende a través de dos perspectivas. Por un lado, implica la relación del conocimiento como un valor intangible que actúa en la organización y busca su posesión, intercambio y gestión. En otras palabras, este activo intangible se genera a partir de vivencias y realidades. Por otro lado, la GC fomenta los procesos innovadores e interactivos en las organizaciones, específicamente en el caso de las instituciones educativas, donde se busca promover el desarrollo y la movilización del conocimiento producido. Según Moral et al. (2008), la GC

(...) Consiste en poner a disposición del conjunto de miembros de una institución, de modo ordenado, práctico y eficaz, además de los conocimientos explicitados, la totalidad de los conocimientos particulares, esto es, tácitos, de cada uno de los miembros de dicha institución que puedan ser útiles para el más inteligente y mejor funcionamiento del máximo desarrollo y crecimiento de dicha institución (...). (p.13)

La institución educativa forma parte de procesos relacionados con la producción y divulgación de conocimiento, por lo tanto, es necesario proponer estrategias que permitan recuperar y divulgar prácticas para generar conocimiento. Todos los miembros de una comunidad educativa tienen la capacidad de crear conocimiento tanto individual como colectivo. Asimismo, es esencial gestionar de manera efectiva el conocimiento colectivo, ya que se considera como un valioso capital intelectual para la organización.

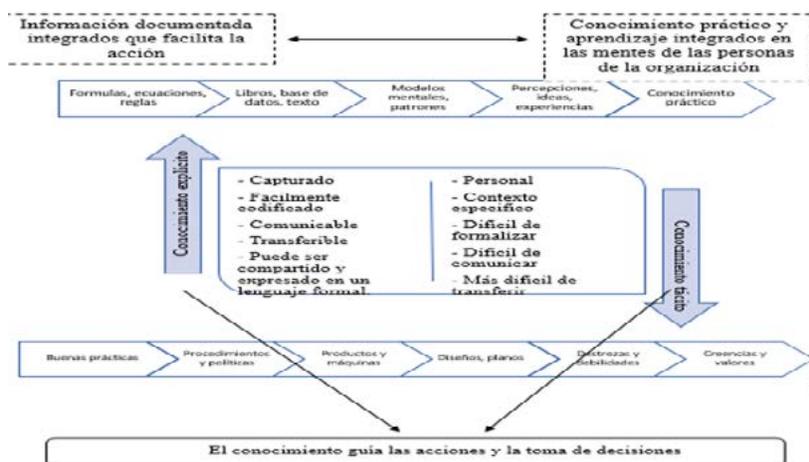
En concordancia con lo anterior, podemos considerar la institución educativa como centro de conocimiento. La cultura de generación de conocimiento, favorece el aprendizaje organizacional, la implementación del capital intelectual y la innovación. En este sentido, en la investigación se concibe la gestión del conocimiento como:

proceso activo y dinámico que implica acciones como: crear, plasmar, ordenar, evaluar y compartir conocimiento. Estas acciones permiten generar

una comunidad de conocimiento y ayudan a las organizaciones a impulsar su capital intelectual, manifestado en su capacidad de innovación y adaptación al cambio. (Valhondo, 2003 como se cita en Gutierrez, 2022, p. 35)

El conocimiento se relaciona con las experiencias, valores, actitudes e interacciones que promueven asociaciones mutuas, toma de decisiones, acciones y contrastes. Por un lado, ocurre el conocimiento tácito y explícito. El primer conocimiento se refiere a la comprensión subjetiva basada en experiencias personales, que se puede comunicar. Este tipo de conocimiento se caracteriza por ser una habilidad que se adquiere por los sujetos pertenecientes a las organizaciones (Nonaka, 2007). Por otro lado, el conocimiento explícito, es sistemático y tiene la posibilidad de ser codificado, almacenado y compartido (Nonaka, 2007) (Ver fig. 1). La combinación de ambos tipos de conocimiento resulta en la generación de nuevo conocimiento.

**Figura 1**  
*Diagrama de flujo entre conocimiento tácito y explícito*



*Nota.* Adaptado de Figure 1. Tacit and Explicit Knowledge (Kidwell et al., 2000, p. 29).

## **Sistematización**

La sistematización de experiencias reúne las prácticas educativas y fortalece el diálogo de saberes a partir de la reflexión de los conocimientos construidos a partir de las experiencias subjetivas e intersubjetivas. La sistematización de la experiencia educativa consiste en el proceso a partir del cual se recopilan las prácticas formativas de manera sistemática e histórica, identificando en estas experiencias, un propósito tanto transformador como interpretativo. (Ghiso, 2008). De hecho, la sistematización de experiencias explora los procesos vividos en clave de un presente que narra la historicidad de prácticas, al mismo tiempo, reconoce que las vivencias no son fortuitas, por el contrario, responden a diferentes condiciones: sociales, políticas, territoriales, etc.; asimismo, la sistematización como método investigativo se ha posicionado como el lugar de la producción de conocimiento desde y en Latinoamérica, recolectando reflexiones con interpretación crítica y produciendo conocimiento colectivamente (Cendales, 2004; Ghiso, 2001; Jara, 2012), en consecuencia, es una construcción en movimiento y se consolida en tanto fuente teórica que se ordena, reconstruye y dota de sentidos de la experiencia para comprenderla con miras a transformarla.

Según Jara (2012), la sistematización de experiencias se caracteriza por realizar una interpretación crítica y producir conocimiento a partir de la vivencia. Es un proceso tanto ordenado como reconstructivo y consciente que permite comprender cómo ocurrieron los hechos. Además, genera aprendizajes significativos en los participantes mediante la participación colectiva. En este sentido, la sistematización de experiencias de prácticas educativas facilita la transformación organización y la construcción de conocimiento orientado al cambio.

Una vez presentada la gestión del conocimiento y la sistematización de experiencias, se puede observar que la gestión del conocimiento desempeña un papel fundamental para llevar a cabo los procesos de sistematización, aprovechando tanto el conocimiento tácito como el explícito, Valhondo (2003) menciona que los procesos fundamentales empleados

en la GC para producir la sistematización son: identificación del tipo de conocimiento, captura y registro del conocimiento existente, adquisición del conocimiento requerido, almacenamiento del conocimiento, aplicación para tomar decisiones y distribución o mecanismos de difusión. Esto demuestra que la gestión del conocimiento en la organización es fundamental para garantizar una gestión institucional efectiva y eficaz.

## **Diseño metodológico**

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, adoptando una perspectiva histórica hermenéutica interpretativa. El objetivo es observar, describir y analizar las problemáticas específicas de la institución educativa. Se reconoce la importancia de los estudios sobre sistematización de prácticas, por ejemplo la gestión del conocimiento, como una tendencia analizada por diferentes disciplinas. Además, se busca comprender las realidades cotidianas y situadas. En este sentido, se entiende que la sistematización trasciende la aplicación detallada y meticulosa, invitando a un ejercicio reflexivo para generar nuevas construcciones en este ámbito. Como menciona Gutiérrez (2022), “implica que el proceso de la sistematización trascienda la aplicación detallada y meticulosa, el seguir un paso a paso como único ‘aplicable’, para transitar a un ejercicio de reflexión y desde allí aportar una nueva construcción de la sistematización o al menos para la escuela” (p. 48). Para la recolección de información, se emplearon técnicas como el análisis documental y las entrevistas, organizadas de acuerdo a categorías preestablecidas y definiciones operacionales (Ver tabla No.1).

Tabla 1. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	Definición operacional
Gestión del conocimiento	Identificación del concepto	Proceso por el cual se reconoce la definición de gestión de conocimiento dentro de la educación.
	Identificación de los tipos conocimiento tácito y explícito	Proceso en el que se da a conocer las fases que constituyen el conocimiento.
	Procesos de gestión del conocimiento	Adquisición, desarrollo, distribución, uso, retención, medición y relación con el aprendizaje organizacional (Valhondo, 2003).
	Condiciones que limitan la gestión del conocimiento	Constituido por la relación que existe entre la sistematización y la gestión del conocimiento.
Sistematización de prácticas educativas	Sesiones de análisis de prácticas educativas	Selección de las postulaciones de los docentes con la finalidad de categorizarlas.
	Sesiones de categorización de prácticas educativas por área	Referida a las experiencias sistematizadas para construir por áreas los proyectos de innovación.
	Estrategias de recolección de las prácticas educativas	Mecanismos empleados que se utilizan a nivel organización para la recolección de las prácticas educativas.
Difusión de las prácticas educativas	Fortalezas de la difusión de prácticas educativas	Son todos los factores que identifican las ventajas de la difusión de las prácticas educativas.
	Limitaciones de la difusión	Se relaciona con los elementos que dificultan la difusión de las prácticas educativas
	Condiciones por mejorar	Aspectos que permiten lograr resultados óptimos en la difusión de las prácticas educativas.

*Nota.* Elaboración autora (Gutiérrez, 2022, p. 51)

Procedimentalmente, se llevó a cabo un análisis del contexto del Colegio Jaime Hernando Garzón Forero para evaluar la idoneidad de las técnicas e instrumentos de recolección y análisis. Se consideraron dos técnicas de recolección: el análisis documental, que recopiló prácticas educativas presentadas en la feria de innovación entre 2018 y 2021, y la entrevista. El análisis documental permitió reconstruir el proceso mediante la organización de las prácticas en memorias de buenas prácticas educativas, empleando objetivos, indicadores y una matriz de análisis.

Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas se realizaron a expertos externos, un directivo docente y dos docentes del colegio, con el objetivo de comprender los significados atribuidos a la sistematización de prácticas educativas y la gestión del conocimiento. Las entrevistas se grabaron en audio, se transcribieron y se analizaron mediante la matriz de análisis. Además, se tuvieron en cuenta consideraciones éticas en la investigación, y los instrumentos utilizados fueron validados por expertos en el campo educativo.

## Interpretación de resultados

Los resultados presentados a continuación dan cuenta del desarrollo y aplicación de los instrumentos de investigación, se organizan según las categorías de gestión del conocimiento y sistematización de experiencias.

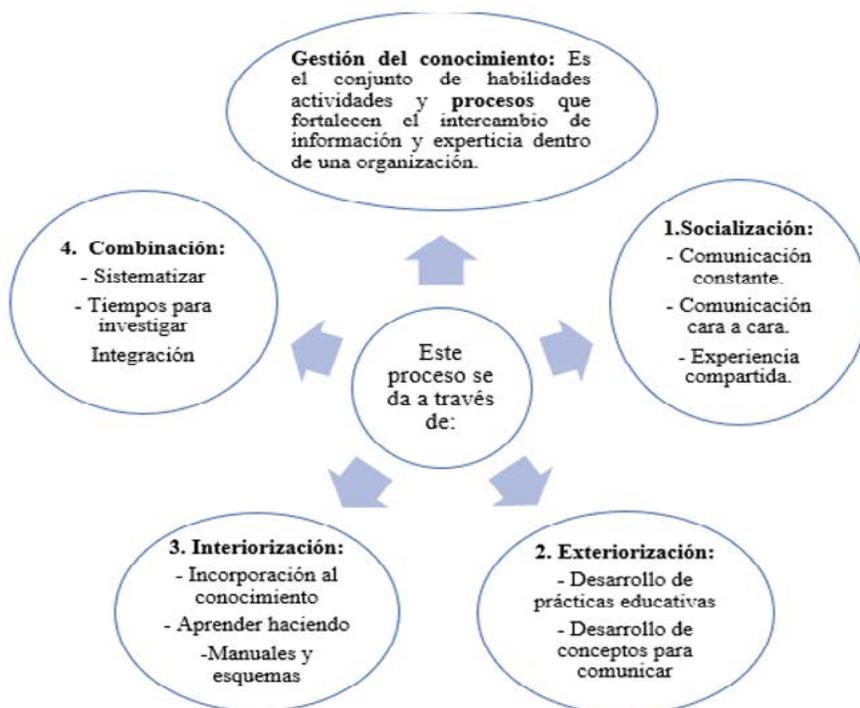
- El número de prácticas educativas presentadas en la feria de innovación desde el año 2018 al 2021 corresponde a 51 experiencias educativas, distribuidas en las siguientes áreas: administración (7,3 %), artes (7,3 %), biología (1,8 %), ciencias naturales (1,8 %), ciencias sociales (5,5 %), educación física (3,6 %), español (20,0 %), filosofía (3,6 %), física (0,0 %), inglés (7,3 %), matemáticas (12,7 %), química (5,5 %), tecnología (7,3 %), transversal (1,8 %) y grado jardín (7,3 %)
- Se identificaron varias fortalezas en las prácticas educativas. En primer lugar, se estableció un espacio que promueve y recomienda la postulación de estas prácticas, lo cual beneficia la orientación de los docentes. Además, se valora tanto el conocimiento individual como colectivo, fomentando así una cultura del conocimiento.

- Se observó un fortalecimiento en el trabajo en equipo, Garín et al. (2009) puesto que las directivas y la rectoría brindan su apoyo para el desarrollo de las prácticas educativas. La programación de la feria de innovación permite visibilizar estas prácticas. Además, se identificó la importancia de los procesos de conocimiento, como la creación, captura, distribución, compartición, asimilación, reutilización y renovación, en la socialización y evaluación de las prácticas educativas. Por último, se reconoce el papel fundamental de la gestión en la consolidación de un espacio de reconocimiento para las prácticas educativas, con el objetivo de mejorar la calidad educativa.
- Se evidencian diversas debilidades en las prácticas educativas. Por un lado, la carga laboral del docente y el temor a no disponer de suficiente tiempo para desarrollar estas prácticas dificultan su participación. Además de esto, se observa una falta de claridad en los procedimientos para la recolección de soportes y el diligenciamiento de los formatos correspondientes. Asimismo, se evidencian escasos espacios y momentos propicios para la construcción y el intercambio de conocimientos, tal como refiere Arbonías (2006). Por último, cabe resaltar que la etapa de difusión de las prácticas educativas se lleva a cabo una vez al año, sin contar con un sistema de postulación de fácil acceso.
- De acuerdo a los expertos, directivos docentes y docentes entrevistados se reconoce que la falta de tiempo representa un obstáculo para la sistematización de las prácticas educativas, adicional a esto se observa bajo apoyo institucional debido a la ausencia de la GC en los discursos de las directivas, lo que resulta en la no asignación de espacios para este propósito. Así mismo, la escasez de espacios para la integración dificulta el intercambio entre colegas, lo cual se considera como un aspecto a mejorar. De otra parte, se destaca que la GC permite otorgar sentido a la educación al considerar la gestión educativa en términos de bienestar, eficacia, buen ambiente y acercamiento.

En consecuencia, considerar la implementación de la gestión del conocimiento (GC) se posiciona como una ventaja para mejorar la calidad de la educación (Ver Fig. 2).

Figura 2

Síntesis principales hallazgos en la categoría de gestión del conocimiento



Nota. Elaboración autora.

- En la categoría de sistematización de prácticas educativas, se encuentran diversas ventajas. En primer lugar, esta práctica conduce a la creación de grupos de reflexión y propuestas respaldadas por evidencias y datos, lo que fomenta la generación de iniciativas e innovaciones en el ámbito educativo. Además, resalta la importancia de reflexionar sobre las acciones llevadas a cabo. Asimismo, se enfatiza en la necesidad de contar con repositorios y archivos para facilitar el acceso y la organización de la información. Otro aspecto clave es la relevancia de formar a los docentes en la sistematización de prácticas. Por último, se destaca la importancia de fortalecer una cultura investigativa en el ámbito educativo

- La feria de innovación es una exposición constante de prácticas educativas, que conlleva un claro proceso de etapas que orienta la identificación del conocimiento tácito de los docentes y el paso al conocimiento explícito. En este sentido, Alianza Educativa desempeña un papel fundamental al promover estas iniciativas que son viables para mejorar la calidad educativa. En la feria participan actores directos como docentes y líderes de área, quienes desempeñan un rol activo en el evento. Sin embargo, es importante aclarar que existe una discrepancia en el cronograma, lo que dificulta el diligenciamiento de formatos y la recopilación de soportes de las prácticas educativas. Asimismo, es evidente que la transmisión de estas prácticas no reconoce suficientemente el trabajo en equipo, ya que no favorece la interacción entre los actores involucrados. Esta situación puede replantearse a través de la promoción de una mayor cohesión entre los colegios y el fomento de la colaboración y el intercambio de experiencias.

## Conclusiones

De acuerdo con la investigación realizada en el colegio Jaime Hernando Garzón Forero de Bogotá, se identifican dos razones principales por las cuales la sistematización de prácticas educativas no se vincula con la gestión del conocimiento. En primer lugar, existe un desconocimiento del concepto de gestión del conocimiento por parte del personal del colegio, lo que dificulta su aplicación y comprensión. En segundo lugar, se evidencia desconocimiento del proceso de organización y sistematización de las prácticas educativas, lo que impide su integración efectiva en el marco de la gestión del conocimiento. Estas limitaciones en el entendimiento y aplicación de la gestión del conocimiento en el colegio son factores que deben abordarse para promover una mejor articulación entre la sistematización de prácticas educativas y la gestión del conocimiento en mejora de la comunidad educativa.

Derivado a este desconocimiento se reconoce la difícil tarea de crear estrategias de difusión de las prácticas educativas reflejadas en la baja parti-

cipación de los docentes, la anterior desconexión de los distintos horizontes institucionales. Influyen tanto en la creación como en la culminación de dichas prácticas, se refleja en la desmotivación y en la baja sensibilización de los docentes, adicional al poco compromiso de las directivas, así como la falta de claridad en la búsqueda de los objetivos. Esto incide en el número de participaciones anuales en la feria de la innovación, en la educación media, por lo que se hace necesario abordar la intencionalidad, recuperación, orden, precisión y clasificación de las prácticas educativas.

Respecto a la sistematización de experiencias, son positivas las apreciaciones porque se reconoce una ventaja en el desarrollo de prácticas en el aula, al igual que el conocimiento colectivo de los docentes, así la importancia del rol docente así como el conocimiento del maestro en la participación y desarrollo de la práctica, generan un proceso significativo en el tránsito entre ambos tipos de conocimiento (tácito y explícito). Por lo anterior, es fundamental aportar y desarrollar estrategias en la relación generación de conocimiento y sistematización de experiencias para que se promueva acciones institucionales en la mejoría de la calidad educativa.

## Referencias

- Arbonés, A. (2006). *Conocimiento para innovar. Cómo evitar la miopía en la gestión del conocimiento*. Díaz de Santos.
- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. *Aportes* (57), 99-111.
- Gairín, J., Muñoz, J. y Rodríguez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*. 15(4), 620-634. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28012285005>
- Ghiso, A. (2001). Sistematización de experiencias en Educación popular. En Foro: *Los contextos actuales de la Educación Popular*. Medellín.
- Gutierrez, L. (2022). *La sistematización de prácticas educativas en el Colegio Jaime Hernando Garzón Forero de Bogotá como herramienta de difusión para la Gestión del Conocimiento*. [Maestría en Gestión Educativa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].

- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEP-Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Kidwell, J., Vander, K. & Johnson, S. (2000). Applying corporate knowledge management practices in higher education. *EDUCAUSE Quarterly Magazine*, 23(4), 28-33.
- Moral, A. de, Pazos, J., Rodríguez, E., Rodríguez-Patón, A. y Suárez, S. (2008). *Gestión del conocimiento*. Paraninfo Cengage Learning.
- Nonaka, I. (2007). *La empresa creadora de conocimiento*. Harvard Business School Publishing Corporation. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23881w/La%20empresacreadora%20de%20conocimiento.pdf>
- Valhondo, D. (2003). *Gestión del conocimiento Del mito a la realidad*. Díaz de Santos

## Letramento como prática discursiva: algumas contribuições para o debate<sup>11 12</sup>

## La alfabetización como práctica discursiva: algunas aportaciones al debate<sup>13</sup>

*Ana Vitória Bonatti Passos*

Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-0762-4823>  
[anah.bonatti@hotmail.com](mailto:anah.bonatti@hotmail.com)

*Elvira Cristina Martins Tassoni (Orientadora de dissertação)*

Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>  
[cristinatassoni@puc-campinas.edu.br](mailto:cristinatassoni@puc-campinas.edu.br)

<https://doi.org/10.61728/AE24080064>

---

<sup>11</sup> Derivada da dissertação intitulada *Concepções sobre alfabetização: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da pandemia de Covid-19* para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Brasil). Defendida: 10/02/2023

(<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16797>)

<sup>12</sup> A pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil. Código de financiamento 001. É uma produção vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente – PPG-Educação. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais/PUC-Campinas.

<sup>13</sup> Derivada de la tesis titulada *Concepções sobre alfabetização: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da pandemia de Covid-19* para obtener el grado de Magíster en el Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Brasil). Sustentada: 10/02/2023

(<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16797>).

## Resumen

La alfabetización ha estado en la agenda de los debates educativos durante mucho tiempo, lo que ha dado lugar a disputas y tensiones en el proceso de formulación de políticas y construcción de currículos. Esto es consecuencia de la existencia de dos paradigmas divergentes que sustentan epistemológica y metodológicamente los argumentos teóricos y las opciones pedagógicas. Presentamos un recorte de investigación que explora tales tensiones y pretendió, a través de la revisión bibliográfica, evidenciar las reflexiones y las posibilidades concretas de articulación entre alfabetización y las prácticas sociales de lectura y escritura, como prácticas discursivas. La base de indexación fue el Portal de Periódicos da CAPES. Los 19 estudios seleccionados indicaron que, al asumir una concepción del lenguaje como práctica social interactiva, las propuestas tienen como eje el texto. Los resultados destacaron la preservación del espacio de producción escrita de los niños, la intencionalidad pedagógica ofreciendo referencias a diferentes géneros textuales, la identificación de los saberes de los alumnos, así como la incorporación de nuevos conocimientos. Se concluye que el proceso de alfabetización en la perspectiva de los usos de la lectura y la escritura se expande en las prácticas discursivas, proporcionando la oportunidad de tomar como objeto de estudio y reflexión las especificidades en la normatividad de la lengua escrita.

## Resumo

A alfabetização é pauta das discussões educacionais, há muito tempo, protagonizando disputas e tensões no processo de formulação de políticas e na construção dos currículos. Isto é consequência da existência de dois paradigmas divergentes que embasam epistemológica e metodologicamente os argumentos teóricos e as escolhas pedagógicas. Apresentamos um recorte de pesquisa que explora tais tensões e objetivou, por meio de revisão bibliográfica, demonstrar as reflexões e as possibilidades concretas de articulação entre alfabetização e letramento, como práticas discursivas. A base de indexação foi o Portal de Periódicos da CAPES. Os 19 estudos selecionados indicaram que, ao se assumir uma concepção de linguagem como prática social interativa, as propostas têm o texto como eixo. Os

resultados destacaram a preservação do espaço de produção escrita das crianças, a intencionalidade pedagógica oferecendo referências de diferentes gêneros textuais, a identificação dos saberes dos estudantes, bem como a incorporação de novos saberes. Conclui-se que o processo de alfabetização na perspectiva do letramento é ampliado nas práticas discursivas, oportunizando que se tome como objeto de estudo e reflexão as especificidades na normatividade da linguagem escrita.

## **Introdução**

A pesquisa em pauta foi desenvolvida nos anos de 2020 e 2021, em pleno contexto da pandemia de Coronavírus Disease 19 (Covid-19). Buscou discutir as práticas docentes à luz da compreensão sobre a articulação dos conceitos de alfabetização e letramento. O recorte aqui apresentado é de natureza bibliográfica, a fim de explorar as tensões epistemológicas e metodológicas postas no campo da alfabetização e que reverberam em documentos oficiais mais recentes, fundamentando as compreensões conceituais de professores.

Belintane (2006) constata que as tensões do/no campo da alfabetização no Brasil, datam do século XIX e têm origem na disputa teórica de dois modos de conceber tal processo. De um lado, há teorias que sustentam uma concepção de linguagem escrita como código e enfatizam a memorização e uma sequência linear de passos para que o domínio progressivo sobre o funcionamento das leis que regem este código habilite o estudante a ler e a escrever. O pressuposto é que há correlações diretas entre as unidades mínimas da fala e da escrita. As práticas pedagógicas baseadas neste pressuposto resultam na aplicação de métodos como o fônico e a silabação, por exemplo. Do outro lado, posicionam-se as abordagens teóricas que privilegiam os sentidos elaborados pelos estudantes, valorizando a cultura, a participação interativa e a construção de conhecimentos. Partindo deste pressuposto, as práticas pedagógicas têm o texto como centro das atividades, abrem espaço para a atuação dos estudantes, considerando que o que têm a dizer sobre a escrita e a leitura compõem um conjunto de conhecimentos provisórios fundamentais e necessários de se conhecer.

São conhecimentos que mostram o que as crianças sabem e, embora sejam provisórios, estão impregnados de sentido e têm uma relevância na lógica das práticas de leitura e de escrita.

Posto isto, o objetivo deste texto é demonstrar, por meio de uma revisão bibliográfica, as reflexões e as possibilidades concretas de articulação entre alfabetização e letramento, tomando como fundamento a atribuição de sentidos pelos estudantes que estão em processo de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura. Para isso, o capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta-se considerações teóricas evidenciando as tensões do/no campo da alfabetização; na sequência, a revisão de literatura realizada com destaque para o método de seleção dos trabalhos, os resultados acompanhados de interpretação e as conclusões.

### **Alfabetização: perspectivas e desafios**

O Brasil vem vivenciando situações dramáticas em torno do fracasso escolar, que nas décadas de 1960 e 1970 escancararam os altos índices de reprovação e evasão. Conforme Soares (2004), o aspecto fonológico e gráfico eram as facetas exclusivamente privilegiadas.

No início da década de 1980, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1995) representaram um divisor de águas e alteraram os rumos da alfabetização no Brasil, promovendo uma mudança de paradigma. A compreensão da linguagem escrita com ênfase no código partia do princípio de que os estudantes nada sabiam e, por isso, a necessidade de repetição e de treinos para que pudessem memorizar os sons das letras e as sílabas para, posteriormente, formarem as palavras. Tais estudos demonstram que as crianças ainda não alfabetizadas não estão alheias à presença da linguagem escrita em nossa sociedade e organizam os saberes explicitados por elas, contribuindo de forma relevante para ver o que as crianças mostram que sabem, ao invés de focalizar o que elas não sabem, ou seja, o que está faltando.

Embora, tenha se constituído um divisor de águas no campo da alfabetização, a pesquisa das autoras foi inserida nas escolas como método.

Retirou-se das mãos dos professores a cartilha, mas não se discutiu, não se produziu o que colocar em seu lugar. O que se assistiu, na maior parte das escolas, foram práticas de uso de cartilhas de modo disfarçado; ou práticas que tinham o texto como centro, mas sem uma mediação que problematizasse o funcionamento da escrita como sistema de representação notacional, isto é, um sistema simbólico que é regido por normas próprias.

Também na década de 1980, em vários países incluindo o Brasil, configurou-se uma necessidade de nomear práticas de leitura e de escrita mais complexas, para além das que derivam do conhecimento circunscrito ao sistema de escrita alfabético, sobretudo diante do intenso desenvolvimento econômico, social e tecnológico, que demandava ações de domínio mais proficiente da leitura e da escrita. É neste contexto, que o conceito de letramento ganha força. Soares (2004) analisa que, em países como a França e Estados Unidos, no Brasil, tal conceito ilumina os estudos

no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (Soares, 2004, p. 6).

Diferentemente, no Brasil, os estudos sobre o letramento vinculam-se a compreender o insucesso das crianças no processo de alfabetização e, assim, a autora denuncia um movimento de desinvenção da alfabetização em razão da invenção do letramento. Soares (2004) alerta para uma fusão entre os conceitos de alfabetização e letramento, o que trouxe, como consequência, a perda da especificidade que envolve o processo de alfabetização.

Mesmo com as contribuições relevantes das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1995), bem como a compreensão da alfabetização, para além da codificação e decodificação, em uma perspectiva de letramento (Soares, 2022), cuja atribuição de sentidos para as práticas de leitura e escrita é central, paradigmas opostos a esses pressupostos buscavam espaços para se tornarem a solução para o enfrentamento do fracasso das crianças no processo de alfabetização.

Especialmente em 2003, um grupo de trabalho (GT) constituído pela Câmara dos Deputados, tendo o Deputado Federal Gastão Vieira à frente das atividades, elaborou um relatório intitulado “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”. Os autores do relatório desconsideraram toda a produção científica nacional em torno da alfabetização, que se distanciava da abordagem fônica. De acordo com Belintane (2006) o documento aposta no método fônico como o único capaz de solucionar os enormes problemas que assombram a aprendizagem da escrita e da leitura. Para o documento, ler é decodificar e escrever é codificar. A ênfase recai nas unidades menores da língua, que constituem o ponto de partida no ensino da leitura e da escrita. A produção de sentidos e significados será considerada em um estágio mais avançado da aprendizagem. Traz o método fônico como o caminho para o enfrentamento das dificuldades no campo da alfabetização. Anos mais tarde, em 2019, é instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) com base neste relatório e em estudos que partem do mesmo paradigma – a escrita é um código e é necessário primeiro conhecer as unidades mínimas da língua. A PNA, desde 2019, orienta que as práticas pedagógicas sejam pautadas pela instrução fônica e a ciência cognitiva da leitura, explorando a fluência por meio de treinamentos de identificação das relações entre sons e letras. Assume uma dissociação entre ler e compreender – ler é apenas decodificar – e os parâmetros de aprendizagem se reduzem à quantidade de palavras que se lê por minuto (Ministério da Educação, 2019). Portanto, a compreensão e a atribuição de sentidos ao que se lê não estão em pauta. Mesmo sendo revogada em 2023, os efeitos desta política ainda ecoam em materiais didáticos e em práticas pedagógicas.

O que se assiste, há mais de 40 anos, é uma disputa entre as abordagens teóricas no campo da alfabetização e que pouco tem contribuído para o trabalho nas escolas, como também para maior clareza e convicção nas escolhas pedagógicas de professores. Juntamente com uma Política Nacional de Alfabetização que assume a linguagem como código e o treinamento como trabalho a ser realizado com as crianças, há o documento curricular normativo instituído em 2017 e publicado em 2018 – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – (Brasil, 2018). Tal documento organiza o

trabalho com a língua materna em torno de diferentes gêneros textuais e em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística e semiótica, o que indica contemplar os usos da língua materna em torno de práticas situadas de linguagem. Prevê uma progressão em relação à complexidade tanto dos gêneros textuais como das práticas de linguagem ao longo do Ensino Fundamental. No entanto, a BNCC considera fundamental para a alfabetização que os alunos conheçam o alfabeto, a mecânica da escrita e da leitura, codificação e decodificação dos sons da língua, enfatizando, primeiramente, o desenvolvimento da consciência fonológica. Apesar de assumir as práticas de linguagem como organizadoras do componente curricular de língua portuguesa, o processo de alfabetização é fundamentado em um trabalho que explora as unidades menores da língua.

Na contramão dos dois documentos oficiais mais recentes, as pesquisas nacionais no campo da alfabetização, em grande parte, têm defendido a articulação entre alfabetização e letramento. Soares (2022) cunhou o termo *alfaletrar*, assumindo a indissociação entre os dois conceitos, apesar de serem diferentes e guardarem suas especificidades. Kleiman (2007) e Tfouni (2010) consideram as práticas de letramento como práticas discursivas, pois se referem aos eventos em que a leitura e a escrita são colocadas em ação, em uma perspectiva social.

Para Kleiman (2007), durante o ciclo de alfabetização, o objeto de estudo é o sistema ortográfico da língua, porém isso não corresponde a um ensino linear, em que primeiro é ensinado o alfabeto, depois as sílabas e assim sucessivamente. Os conteúdos presentes no ciclo de alfabetização são os saberes das práticas de letramento, indispensáveis para o convívio em práticas discursivas de leitura e a produção de textos de diversos gêneros textuais.

Tfouni (2010), corrobora as ideias de Kleiman, ressaltando que alfabetizar focando somente na codificação e decodificação dos sinais gráficos, desconsidera o letramento e torna essa aprendizagem sem sentido e signi-

ficado para os alunos. A alfabetização como processo discursivo evidencia as inúmeras possibilidades de construção da autoria dos discursos orais e escritos.

Defende-se neste texto, como Kleiman e Tfouni, que desenvolver a alfabetização na perspectiva das práticas de letramento significa assumir que tal processo é discursivo, pois assume-se, igualmente, a linguagem como produção humana, histórica, cultural, ou seja, mediadora nas práticas sociais, nas quais as crianças participam e, desta forma apropriam-se dela.

Smolka (2001) demonstra que as práticas pedagógicas de alfabetização podem considerá-la como um processo de construção de conhecimento, que se dá nas interações. Um processo discursivo e dialógico, que não reduz a linguagem apenas à sua dimensão linguística, restringindo os espaços de elaboração e interlocução, impondo repetições de sons e sílabas, evidenciando um único modo de fazer e dizer as coisas.

Nesse sentido, Goulart e Corais (2020, p. 86) alertam para a necessidade de uma concepção mais alargada de alfabetização como “um modo de conceber o sentido político-social da escola e da escrita”. As propostas pedagógicas, com base nesses pressupostos, possibilitam às crianças experiências de criação e de reflexão sobre a língua, dando destaque às relações entre sujeito e linguagem.

Neste campo de lutas e tensões polarizado entre paradigmas opostos, realizamos uma revisão bibliográfica buscando reunir pesquisas em torno da alfabetização e do letramento como prática discursiva, com o objetivo de demonstrar as reflexões e as possibilidades concretas de articulação entre esses dois processos, tomando como fundamento a atribuição de sentidos pelos estudantes que estão em processo de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura.

## Revisão bibliográfica: método

A pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), usando os descritores "ALFABETIZAÇÃO" e "PERSPECTIVA DISCURSIVA". Esta opção foi em virtude de o termo letramento articulado ao termo alfabetização trazer um vasto quantitativo de produção, o que inviabilizaria o estudo, diante do tempo destinado à realização do mestrado no Brasil – 24 meses. Na busca inicial, 85 trabalhos foram encontrados e, por meio da leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionados 19 artigos. O procedimento analítico teve início com a leitura integral dos textos e o fichamento de cada um, com destaque para a problemática central de cada artigo.

Do total de artigos (19), 12 deles apresentaram pesquisas empíricas, com a participação de professores e alunos. Os estudos teóricos totalizaram seis e uma pesquisa documental que, embora não tenha se classificado assim, analisou enunciados escritos por crianças em um banco de dados.

Bakhtin foi o teórico de referência nas 12 pesquisas empíricas, que assumiram que a criança se constitui em um movimento dialógico que acontece na relação com o outro pela linguagem. Para o autor, o sentido da palavra é determinado por seu contexto, havendo tantas significações quanto contextos possíveis. Para a compreensão do texto, apenas o vocabulário dicionarizado não é suficiente. É preciso que se compreenda os diferentes sentidos e significados que circulam nos diversos contextos. Os estudos de Bakhtin trazem possibilidade de elaboração de críticas às práticas pedagógicas de alfabetização que consideram a escrita como código, investindo na memorização e na associação de letras e sons, por meio de procedimentos mecânicos e pouco significativos. Contribuem para a defesa de um trabalho de alfabetização que envolva os diversos gêneros textuais e as diferentes situações de uso da língua.

A apresentação mais detalhada de cada pesquisa está organizada em três eixos: as pesquisas que exploram de maneira central a produção de lin-

guagem relacionada aos alunos; as que focalizam as práticas de linguagem com professores; e as pesquisas que discutem os aspectos da linguagem por meio de levantamento bibliográfico.

## **Apresentação dos resultados e as reflexões analíticas**

Nas pesquisas que exploraram a linguagem em relação aos alunos, a leitura e a produção de texto foram mais destacadas, mas a oralidade e a análise linguística também foram contempladas.

Vieira e Aparício (2020) discutiram o trabalho com Sequência Didática (SD) em turma de 1º ano, com o gênero textual carta. As SD correspondem a uma forma de organização metodológica que reúne um conjunto de atividades (módulos) em torno de um gênero textual, que pode ser oral ou escrito. A avaliação diagnóstica é a primeira atividade a ser realizada, com o objetivo de obter informações sobre os conhecimentos que os alunos têm sobre o gênero textual a ser explorado na SD. As atividades contemplaram experiências interativas por meio de cartas, explorando tanto o conteúdo como a forma. Os alunos entraram em contato com vários tipos de cartas e vivenciaram a produção escrita deste gênero textual coletivamente, em duplas e individualmente, atuando como leitores e como escritores. Neste tipo de trabalho, o texto é a unidade básica central e as práticas de produção escrita e de leitura e compreensão atravessam todo o trabalho. Os autores concluíram que as SD oportunizam aos professores possibilidades de conhecer os saberes iniciais dos estudantes e acompanhar todo o movimento de apropriação e de compreensão do funcionamento da linguagem escrita e de seus recursos relativos a um gênero textual específico, tornando-se uma estratégia metodológica potente para o processo de alfabetização. Por meio das SD os estudantes desenvolveram e ampliaram seus conhecimentos linguísticos, além de se sentirem mais confiantes nas produções de texto, pois tinham clareza para quem e porque estavam escrevendo cartas, contemplando a natureza social e dialógica da linguagem.

Silva e Ferreira (2020) analisaram as produções de textos infantis e os multiletramentos, também em uma turma de 1º ano. O contexto era de um

projeto, organizado em três momentos: a leitura de um conto pela professora, a retextualização – produção de um novo texto a partir da leitura do conto (individualmente) e a seleção de um dos textos produzidos pelas crianças para uma versão digital. Os resultados confirmam que a produção de textos por crianças que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética é uma atividade possível, pois desenvolve habilidades linguísticas discursivas, em colaboração entre os pares e contribui para o desenvolvimento de uma autonomia.

Na mesma direção, Carvalho et al. (2019) apresentaram uma pesquisa com uma turma de 5º ano com estudantes que demonstraram ter importantes lacunas no desenvolvimento da escrita. A pesquisa foi de intervenção, com encontros semanais que tinham o objetivo de promover reflexões e desenvolver nos alunos um pensamento crítico e criativo nas práticas de leitura e escrita. O projeto contemplou o trabalho com histórias em quadrinhos (HQ) e contos populares, por meio de oficinas. Mas, inicialmente, uma sondagem foi realizada para conhecer como os estudantes se relacionavam com propostas de produção de texto que abriam espaço para a criação e a imaginação, ou se eram copistas. Na sequência, as oficinas começaram a acontecer com a imersão nos contextos de leitura, criação e elaboração desses dos dois gêneros textuais mencionados, incluindo um trabalho de reescrita. Os resultados demonstram que as propostas criadas nas oficinas, planejadas intencionalmente e que garantiram espaço de atuação e reflexão aos estudantes, promoveram uma produção de textos com sentido e com a compreensão das especificidades de cada gênero textual, viabilizando a ampliação dos conhecimentos linguísticos.

Goulart (2014) analisou as relações entre alfabetização e letramento, por meio de observações em uma sala de aula composta por crianças de quatro e cinco anos, focalizando as práticas que envolveram a produção da escrita e as possibilidades do desenvolvimento da leitura. A autora considera que a aprendizagem da escrita efetiva tem como consequência a inserção das pessoas na cultura escrita. Desse mesmo modo, como defendido por Paulo Freire a alfabetização é um ato político e libertador. Quando as crianças conseguem relacionar a linguagem com a vida, tornam-se “competentes

para refletir sobre características da escrita, tomando unidades da língua como objeto, e mostrando conhecimento de diferentes linguagens sociais e gêneros integrantes dos discursos da cultura letrada” (Goulart, 2014, p.43). A autora refletiu sobre a prática social da professora que lecionava na turma pesquisada e considerou que suas ações pedagógicas promoviam e possibilitavam a inserção e reflexão das crianças no universo da leitura e da escrita. Assim como defendido por Silva e Ferreira (2020), as crianças, mesmo ainda não alfabetizadas, já são capazes de refletir sobre a língua escrita, por este motivo, a Educação Infantil é um importante momento de reflexão sobre as práticas sociais de letramento.

A pesquisa de Capristano e Oliveira (2014) envolveu a análise de enunciados escritos que fazem parte do banco de dados do Grupo de Pesquisa "Estudos sobre a Linguagem" (CNPq/Unesp). Esses enunciados foram escritos por alunos que cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal foi investigar os indícios em relação aos gêneros discursivos. Os enunciados analisados foram elaborados com base em uma experiência sobre as etapas do processo de purificação da água.

Da mesma forma como destacado por Vieira e Aparício (2020), Capristano e Oliveira (2014) também alertam para a necessidade de se evidenciar nos diversos tipos de enunciados à quem se dirige, pois o estilo depende do modo como o falante ou o escrevente percebe e representa os seus destinatários. Somente desta maneira é que os enunciados podem ser compreendidos. A análise realizada por Capristano e Oliveira (2014) dos textos escritos pelos alunos identificou que as crianças eram afetadas por diferentes endereçamentos, dirigindo-se a vários destinatários. No entanto, a instituição escolar se destaca dentre os demais, pois em quase todos os enunciados houve a presença de cabeçalhos, algo que não foi solicitado na proposta de produção. Apesar deste endereçamento prioritário, foi possível constatar a emergência de outros endereçamentos, que possibilitaram compreender o enunciado infantil nos processos de constituição de gêneros discursivos presentes na fase inicial da escrita.

Longhin-Thomazi (2011) analisou textos produzidos por dois alunos ao longo dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio

das Tradições Discursivas (TD) dos enunciados escritos. O objetivo foi compreender as práticas de letramento e os significados do ler e escrever em diferentes contextos. Os textos analisados mostram a presença dos enunciados que fazem parte do dia a dia das crianças, evidenciando o encontro entre o oral e o escrito. Os resultados confirmam o papel fundamental do outro, pois a criança incorpora novas formas de dizer pela apropriação da fala do outro. “Tais ‘palavras alheias’ são reorganizadas e com o tempo acabam configurando o próprio discurso da criança” (Longhin-Thomazi, 2011, p.244).

Serafim e Oliveira (2010) apresentaram uma pesquisa com alunos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola particular cearense. Assim como Longhin-Thomazi (2011) e Capristano e Oliveira (2014), as autoras investigaram as marcas utilizadas pelos alunos durante o processo de produção textual. Salientam que a aprendizagem da escrita é um processo mediado por intensas e constantes revisões e reflexões materializadas nos erros que fazem parte desse processo. Eles guardam as formas provisórias pelas quais as crianças vão elaborando as compreensões sobre o sistema de escrita. Por este motivo, é essencial que a escola promova situações de reflexão sobre a linguagem escrita e garanta às crianças a chance de serem autoras de seus discursos. As rasuras encontradas nos textos são evidências de que as crianças almejam aprimoramento e buscam chegar em uma produção escrita final que considerem satisfatória. As autoras mostram que as propostas de reescrita trazem o potencial de promover um contexto interativo e dialógico que contribui para que as crianças elejam e considerem em seus textos os seus interlocutores.

Cabreira e Costa-Hübes (2016) realizaram uma pesquisa com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, buscando identificar as principais dificuldades em relação à compreensão da leitura. A etapa inicial foi uma sondagem e, a partir desse material, planejaram atividades visando promover condições para a formação de leitores proficientes. O trabalho envolvia a seleção de textos que exploravam temas de interesse do grupo. O bullying foi um deles. Os resultados evidenciaram que pela leitura se ampliam as possibilidades de reflexão e de participação na sociedade. Por

esta razão, as atividades precisam ir além da decodificação e dar a devida importância para a linguagem em uso nas práticas sociais, contemplando dessa forma a leitura como atividade discursiva, capaz de formar leitores proficientes, reflexivos e críticos.

Ainda neste primeiro eixo, duas pesquisas – Calil (2010) e Santana e Signor (2015) – analisaram a leitura, a escrita e a reflexão de textos, em situações fora da sala de aula.

A pesquisa de Calil (2010) envolveu a análise de manuscritos escritos por uma menina de seis anos de idade, chamada Isabel. A escola foi apenas o ponto de encontro entre os dois e o combinado era que Isabel poderia escrever da forma que quisesse. Em seus manuscritos estavam presentes diversos elementos de seu universo cultural, como vários episódios da Turma da Mônica, fazendo pequenas mudanças como, por exemplo, o nome dos personagens, provavelmente, na tentativa de minimizar a semelhança. Como conclusão, o autor discute que as semelhanças e repetições encontradas nos textos são centrais para a construção de suas práticas discursivas e sua subjetividade.

A pesquisa apresentada por Santana e Signor (2015) foi realizada em um hospital infantil com a participação de um fonoaudiólogo. Os participantes eram alunos do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental, e o objetivo era contribuir para o enfrentamento de sintomas relacionados ao sofrimento decorrente da aprendizagem da linguagem escrita. Eram bloqueios que impediam avanços no processo de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura. As principais queixas apresentadas eram relacionadas a não gostarem de ler e de escrever, como também pouca identificação com suas respectivas professoras. O atendimento era semanal e tinha a duração de três horas, estendendo-se por um ano. A base do trabalho desenvolvido foi a exploração de diversos gêneros textuais. A terapia era lugar de mediações constantes e de produção de conhecimento por meio das interações sociais. As trocas de saberes entre os participantes do grupo promoveram avanços significativos nos conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Santana e Signor (2015) consideraram os interesses pessoais de cada participante, para selecionarem os gêneros textuais que seriam explorados nas seções com o grupo. A proposta inicial foi baseada na leitura de um romance, com uma adaptação para uma peça de teatro. Esse processo foi composto por diferentes etapas como: um roteiro, uma sinopse e cartazes de divulgação da peça. Diversas atividades foram realizadas com o objetivo de contribuir para a apropriação desse gênero, o grupo estudou a história do teatro, leu entrevistas com dramaturgos, assistiu a um espetáculo, leu outras peças de teatro. Durante o processo de adaptação do romance, cada participante ficou responsável por trabalhar seis capítulos da obra. As leituras foram realizadas com o intuito de promover revisão textual e a correção do roteiro. Esse trabalho oportunizou uma troca de saberes muito rica entre os participantes, pois todos ensinavam e aprendiam uns com os outros; o sucesso do outro era o seu próprio sucesso. Ao final da terapia os estudantes apropriaram-se dos gêneros estudados e apresentaram avanços significativos em aspectos discursivos e formais da escrita.

Em síntese, as dez pesquisas analisadas envolveram o processo de alfabetização e de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura, por meio de diferentes gêneros textuais. Os estudos articularam alfabetização e letramento, colocando como central as práticas discursivas e as experiências recorrentes com diferentes tipos de texto. Nesse caminho, os indivíduos compreendem os objetivos e os significados que envolvem as suas produções escritas, bem como as suas finalidades e endereçamentos. Ficou evidente que o trabalho com gêneros textuais pode acontecer desde a Educação Infantil, passando pelo ciclo de alfabetização, sem que seja necessário esperar que o aluno esteja alfabetizado. As contações de histórias são capazes de favorecer a ludicidade e envolver os alunos em muitas narrativas, além de serem potencializadoras do desenvolvimento do pensamento simbólico. Durante o seu processo de aprendizagem a criança precisa ter possibilidades de reflexão, pois é por meio dela que a aprendizagem acontece. As pesquisas envolveram atividades intencionais que incluíram as práticas de linguagem – leitura, produção escrita, oralidade e reflexão sobre o funcionamento da língua, tendo o texto como ponto de partida e de chegada.

O segundo eixo foi composto por três pesquisas – Assolini (2008), Chagas et al. (2014) e Andrade (2017) – que discutiram os discursos produzidos por professores. Assolini (2008) analisou o discurso pedagógico, que censura os estudantes em suas tentativas de dizerem o que pensam. A autora afirma que frente a essas condições os estudantes tornam-se incapazes de argumentar, discutir e posicionar-se. Traz o depoimento dos professores que relataram dificuldades em trabalhar com a redação, diante do medo que os estudantes sentiam frente às atividades de produção escrita. O medo advém de punições e castigos, somados à prevalência de propostas pouco interessantes, em que os estudantes são obrigados a participarem de situações discursivas que não lhe são próprias. Para que os estudantes experimentem uma formação discursiva e se constituam como sujeito do discurso, as palavras e a situação de interlocução precisam ter sentido. Uma das professoras participantes da pesquisa relatou que conta histórias para sua turma, mas há conteúdos importantes a ensinar. Aqui, parece ficar evidente que não se pode perder tempo com muitas histórias, explicitando o que é mais valorizado. Outros discursos de professores enfocam os erros gramaticais, que justificam rótulos como “analfabetos” e “ignorantes”.

Andrade (2017), ao explorar os discursos docentes, apontou para uma direção oposta à pesquisa anterior. Apresentou a preocupação de uma das professoras participantes em analisar a sua prática. Ao refletir sobre o próprio trabalho, a professora indaga se promove leituras variadas, se oportuniza espaços para os alunos questionarem, se propõe atividades interessantes para que possam se expressar, ou se somente segue uma rotina mecânica. Tais reflexões são fundamentais para se construir um trabalho de alfabetização e de desenvolvimento da leitura e da escrita em uma perspectiva discursiva. Professores assim, assumem a postura de escuta, de acolhimento dos modos de dizer e de fazer de seus alunos, de observadores, promovendo o desenvolvimento de todos em uma dinâmica inter-relacional, onde todos podem participar.

Chagas et al. (2014), em defesa de um trabalho educativo em ciberespaço, considerando que estudantes de Ensino Médio são nativos digitais,

apresentaram um curso de especialização tecnológico para professores. O curso contemplou o trabalho com diferentes gêneros textuais e atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, bem como em laboratório de informática. Os autores destacam a necessidade de os professores se apropriarem de ferramentas tecnológicas e saberem utilizá-las como recursos pedagógicos, especialmente para o trabalho com a linguagem. O objetivo era intensificar as práticas de letramento mediadas pelas tecnologias e ampliar a proficiência leitora dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Concluem que linguagem e sociedade podem estabelecer relações dialógicas, para a construção de novas habilidades indispensáveis para se viver no mundo.

As três pesquisas colocam em evidência a centralidade da linguagem para constituição dos sujeitos e a necessidade de se estabelecer relações de sentido entre estudantes e a língua. É importante que tanto docentes como discentes tenham clareza em relação aos motivos para ler e escrever.

O último eixo apresenta seis pesquisas – Martins (2003), Moterani (2013), Coan e Almeida (2015), Pereira e Alencar (2017), Almeida e Penso (2019) e Frangella (2020), – que investigam as práticas pedagógicas por meio de revisões teóricas.

Martins (2003) explorou as relações entre pensamento e linguagem, discutindo a escrita e outras formas de representação no processo de alfabetização. A brincadeira de faz-de-conta foi explorada de forma central na pesquisa, sendo considerada um tipo de linguagem fundamental a ser explorada na Educação Infantil. Os momentos de brincadeira de faz-de-conta vivenciados na infância são preciosos para a criança atingir patamares mais complexos de categorização e chegar ao pensamento abstrato. No contexto das brincadeiras, objetos e palavras transformam-se e ganham múltiplas significações, assim como as ações, pois as crianças agem como se soubessem ler e escrever, por exemplo, já elaborando os sentidos sociais que envolvem essa nova linguagem.

Pereira e Alencar (2017) trazem uma reflexão teórica sobre a formação do leitor. Tecem críticas à forma como a escola, muitas vezes, explora a leitura com seus estudantes. Os autores ressaltam a riqueza da literatura infantil, que potencializa a imaginação dos alunos. Ter acesso a boas obras e conviver com bons e proficientes leitores é imprescindível.

Moterani (2013) fez uma crítica ao currículo escolar, tendo como pressupostos as práticas de letramento, que podem valorizar a bagagem cultural dos alunos. Denuncia que a escola ainda está muito presa a modelos fechados de ensino, que além de descontextualizar os usos da linguagem, valorizam apenas um tipo de saber e um modo de falar. Desta forma, a escola distancia ainda mais as camadas populares do seu direito de aprender. A autora conclui que o trabalho com a linguagem escrita precisa considerar a diversidade cultural, as diferentes condições de produção e suas variações linguísticas e promover oportunidades reais de uso da linguagem escrita, ampliando as formas de dizer e escrever, em diferentes contextos.

Frangella (2020) trouxe uma discussão teórica bastante atual envolvendo currículo e alfabetização. A autora inicia apresentando o fracasso demonstrado nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e denuncia que para o enfrentamento dessa condição, o Ministério da Educação instituiu uma política de alfabetização baseada em pressupostos da ciência cognitiva da leitura, indo na contramão dos princípios que fundamentam a maioria das pesquisas, como já considerado no início deste capítulo. A autora pondera que a Política Nacional de Alfabetização de certa forma, também se afasta das premissas dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ainda que dando destaque à consciência fonêmica e à ortografização, faz isso chamando atenção para a articulação de diferentes eixos de trabalho e mantendo a ideia de letramento como concepção que se articula à ação alfabetizadora (Frangella, 2020, p.10).

Ao assumir em seu discurso as evidências científicas para se defender um conjunto de procedimentos articulados à instrução fônica, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) buscou legitimar a eficiência do método e garantir a condição de incontestável. Tomando a neurociência e a ciência

cognitiva da leitura, como fundamentos teóricos, a proposta assumida pela política se afasta ainda mais da escola, pois coloca em destaque aspectos biológicos, deixando os aspectos sociais em segundo plano. Na direção contrária aos pressupostos teóricos defendidos na PNA, a alfabetização, em uma perspectiva discursiva, compreende a leitura e a escrita como enunciação cultural (Frangella, 2020).

Coan e Almeida (2015) apresentaram, por meio de uma revisão teórica, os principais acontecimentos que marcaram a educação estadual catarinense. Os anos de 1990 foram caracterizados pelo sucateamento da educação pública, com grandes índices de evasão e repetência, atingindo diretamente as camadas populares, que, contraditoriamente, encontravam na escola a única oportunidade de apropriação do saber sistematizado pela humanidade, historicamente. É certo que à medida que os alunos distanciam-se das situações de aprendizagem, poucos avanços serão possíveis na direção de uma formação integral, crítica e democrática. Outro destaque feito foi a adesão do governo catarinense, em 2012, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política pública que teve como objetivo melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil, por meio de programa de formação de professores, que incluía materiais de orientação de estudo, acervo literário e jogos de alfabetização para as escolas. Coan e Almeida (2015) destacam que a proposta do PNAIC fundamentava-se na perspectiva do letramento, defendendo a urgência em mudanças na concepção de ensinar e aprender, substituindo as atividades puramente mecânicas e repetitivas, por experiências em que as crianças fossem incentivadas a compartilhar suas formas de pensar e a comparar diferentes situações para a resolução dos problemas propostos.

Almeida e Penso (2019) apresentaram uma revisão sistemática, entre 2010 e 2017, sobre outros programas de formação continuada de professores, além do PNAIC, e sobre as práticas pedagógicas de alfabetização. Destacaram programas que assumem a língua como discurso e constatarem uma lacuna na formação do professor alfabetizador em relação à leitura de literatura. Assim, evidenciam que o ensino da dimensão gráfica da escrita deve estar intimamente associado à dimensão da significação.

Ao encontrarem sentido nos textos que leem, os estudantes deixam de considerar a leitura como uma obrigação curricular da escola. Entretanto, para que tal transformação do ato de ler aconteça, é preciso um trabalho intencional que valorize os diversos gêneros textuais. Os autores concluíram que as práticas de leitura, somente baseadas em textos com finalidades didáticas, privilegiam apenas a dimensão gráfica de forma descontextualizada e sem significado. Nesse ensino, os aspectos formais e ortográficos da língua se sobressaem em detrimento dos aspectos discursivos.

Essas pesquisas confirmam a necessidade de valorizar a escola como espaço reflexivo sobre a linguagem oral, escrita e outras formas de apresentação que irão compor o universo das práticas discursivas. Nesse processo, tanto a elaboração de currículos, como a formulação de políticas, incluindo a formação continuada de professores necessitam estar articuladas, a fim de se buscar uma compreensão e uma atuação coerentes, visando a formação de estudantes cidadãos leitores e escritores.

## **Conclusões**

Como defendido nas pesquisas analisadas, a alfabetização, quando reduzida a um ensino mecânico da língua, não leva em conta as especificidades que fazem parte da sala de aula, além de considerar que uma mesma metodologia pode ser aplicada, independentemente do contexto. Ainda os desafios para uma alfabetização efetiva permanecem, porque trata-se de um processo de muitas facetas, com bem defendeu Magda Soares e um único método não dá conta de toda a complexidade envolvida.

Os autores das pesquisas analisadas defendem a alfabetização em uma perspectiva discursiva, em que a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa o domínio técnico centrado na codificação e decodificação. A história da alfabetização no Brasil foi marcada por cópias excessivas em que a escrita se restringia a um treino. No entanto, atualmente já vem sendo amplamente discutido que as crianças desde muito cedo já são capazes de elaborarem seus próprios discursos, através da linguagem oral e escrita. A leitura e a produção de texto precisam acontecer de forma a fazer sentido

para os alunos, com gêneros textuais que circulam em seu contexto social. Compreender a alfabetização em uma perspectiva mais ampliada é tomar como objeto de estudo e reflexão as especificidades da normatividade da linguagem escrita, inseridas em práticas discursivas reais.

## Referências

- Almeida, S. R., & Penso, M. (2019). *Formação e práticas pedagógicas de alfabetizadores no contexto de pesquisa*. HOLOS, 7, 1-16. <https://doi.org/10.15628/holos.2019.6896>
- Andrade, L. (2017). Alfabetizações numa perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(25), 521-537. <https://doi.org/10.20500/rce.v12i25.13531>
- Assolini, F. E. P. (2008). Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. *ALFA: Revista de Linguística*, 52(1), 123-147.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base*. Ministério da Educação
- Belintane, C. (2006). Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 261-277. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200004>
- Cabreira, M. C., & Costa-Hübes, T. C. (2016). Ensino e aprendizagem da leitura: um diagnóstico entre alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. *Acta Scientiarum Language and Culture*, 38(4), 359-369. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v38i4.27568>
- Calil, E. (2010). A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, 54(2), 533-564.
- Capristano, C. C., & Oliveira, E. C. (2014). Escrita infantil: a circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. *ALFA: Revista de Linguística*, 58(2), 347-370. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1405-4>
- Carvalho, G. K. de M.; Dantas, C. K. F. de M., & Aguirre, M. A. C. (2019). Letramento: entre contos e histórias em quadrinhos. *HOLOS*, 7,

- 1-13. <https://doi.org/10.15628/holos.2019.8240>
- Chagas, M. F. L.; Demoly, K. R. A.; Rebouças, J. V., & Gonçalves, K. V. (2014). A atuação docente na inter-relação dos letramentos alfabético e digital no ciberespaço. *HOLOS*, 6, 329-336. <https://doi.org/10.15628/holos.2014.963>
- Coan, I. B. F., & Almeida, M. L. P. (2015). Histórico da proposta curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (1989-2005). *HOLOS*, 6, 251-276. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.1738>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1995). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Frangella, R. C. P. (2020). “Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!” Currículo e alfabetização para além das evidências. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4880>
- Goulart, C. M. A. (2014). O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 9(2), 35-51. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>
- Goulart, C. M. A., & Corais, M. C. (2020). Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 15(4), 76-97. <https://doi.org/10.1590/2176-457347351>
- Kleiman, A. B. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. *Signo*, 32(53), 1-25. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>
- Longhin-Thomazi, S. R. (2011). Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. *ALFA: Revista de Linguística*, 55(1), 225-248.
- Martins, M. S. C. (2003). *A escrita e as outras linguagens*. *ALFA: Revista de Linguística*, 47(2).
- Ministério da Educação. (2019). *PNA Política Nacional de Alfabetização*. MEC, SEALF.
- Moterani, N. G. (2013). O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. *Acta Scientiarum Language and*

- Culture*, 35(2), 135-141. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v35i2.13520>
- Pereira, B. G., & Alencar, A. N. (2017). Leitura nas séries iniciais: algumas considerações. *HOLOS*, 7, 299-310. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5911>
- Santana, A. P., & Signor, R. C. F. (2015). Grupo para sujeitos com queixas de dificuldades de leitura e escrita: aspectos teórico-metodológicos. *Revista CEFAC*, 17(6), 1814-1826. <https://doi.org/10.1590/1982-021620151767415>
- Serafim, M. S., & Oliveira, R. M. L. (2010). A retificação em textos infantis: um olhar dialógico. *ALFA: Revista de Linguística*, 54(2).
- Silva, N. A., & Ferreira, H. M. (2020). A pedagogia dos multiletramentos e a multiplicidade semiótica no texto infantil. *Devir Educação, Edição Especial*, 265-282. <https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.226>
- Smolka, A. L. B. (2001). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Cortez; Editora da Universidade de Campinas.
- Soares, M. B. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>
- Soares, M. B. (2022). *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.
- Tfouni, L. V. (2010). *Letramento e alfabetização* (9. ed.). Cortez.
- Vieira, F. S. S., & Aparício, A. S. M. (2020). Sequência didática de gênero textual: uma ferramenta de ensino da escrita no processo de alfabetização. *HOLOS*, 1, 1-15. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.6664>



# Capítulo 6

---

## Orillas y grietas del relato: investigación en clave de pedagogías feministas<sup>14</sup>

## Beiras e fendas do relato: pesquisa na esteira de pedagogias feministas<sup>15</sup>

*Julieth Carolina Taborda Oquendo*  
Universidad de Antioquia, Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-9379-1192>  
[julieth.taborda@udea.edu.co](mailto:julieth.taborda@udea.edu.co)

*Hilda Mar Rodríguez Gómez (Asesora de tesis)*  
Universidad de Antioquia, Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-7341-0057>  
[hilda.rodriguez@udea.edu.co](mailto:hilda.rodriguez@udea.edu.co)

*Óscar Emilio Marín Garcés (Co-asesor de tesis)*  
Universidad de Antioquia, Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-2650-3023>  
[Emilio.marin@udea.edu.co](mailto:Emilio.marin@udea.edu.co)

<https://doi.org/10.61728/AE24080071>

---

<sup>14</sup> Capítulo elaborado considerando la inclusión de fragmentos de la tesis titulada *Relatos: formas de reflexión en las nociones de cuidado de sí en una mujer-maestra* para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación”. Sustentada: 12/05/2022.

<sup>15</sup> Capítulo elaborado considerando a inclusão de fragmentos da tese intitulada *beiras e fendas do relato: pesquisa na esteira de pedagogias feministas* para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en Educación”. Defendida: 12/05/2022.

## Resumen

Este capítulo entrelaza unos intereses particulares, a saber: la relación entre las pedagogías feministas y la categoría mujer-maestra que funcionan como una suerte de interseccionalidad, y el cuidado de sí. Se establece la relación entre autobiografía y experiencia sanadora, como ejercicio pedagógico feminista que conecta teorización, experiencia y cuidado. Dentro de sus rutas metodológicas utiliza herramientas tales como: fotografías, conversaciones narraciones en primera persona y literatura para dar cuenta de las categorías centrales mencionadas y así sustentar las nociones de cuidado y pedagogía feminista para emprender una crítica de las prácticas de sí y de los modelos de subjetividad que se tejen en torno a la experiencia de ser maestra.

## Resumo

Este capítulo entrelaça uns interesses particulares, isto é: a relação entre as pedagogias feministas e a categoria mulher-professora, que funcionam como uma espécie de interseccionalidade, e o cuidado de si. Estabelece a relação entre autobiografia e experiência de cura com o exercício pedagógico feminista que conecta teorização, experiência e cuidado. Entre suas rotas metodológicas usa ferramentas como: fotografias, conversas, narrações em primeira pessoa e literatura para dar conta das categorias centrais mencionadas e, assim, sustentar as noções de cuidado e pedagogia feminista para empreender uma crítica das práticas de si e dos modelos de subjetividade que se tecem ao redor da experiência de ser professora.

## Introducción. Performatividad del relato: des-anudando palabras<sup>16</sup>

*Gansos salvajes de Mary Oliver*

*No tienes que ser bueno. No tienes que caminar cien kilómetros de rodillas a través del desierto, arrepentido. Solo tienes que dejar que el animal suave de tu cuerpo ame lo que ama. Háblame de la desesperación, de la tuya, y yo te hablaré de la mía.*

*Mientras tanto el mundo sigue. Mientras tanto el sol y los claros guijarros de la lluvia se mueven a través del paisaje, sobre las praderas y los árboles profundos, las montañas y los ríos. Mientras tanto los gansos salvajes, altos en el aire limpio y azul, se dirigen a casa otra vez. Quienquiera que seas, no importa que estés solo, el mismo mundo se ofrece a tu imaginación, te llama como los gansos salvajes, áspero y excitante, una y otra vez anunciando tu lugar en la familia de las cosas.*

Las palabras de la poeta estadounidense Mary Oliver (2021) sirven de marco a un ejercicio autobiográfico que, en un programa de formación de maestría, sirvió para repensar algunos asuntos relacionados con las prácticas de crianza y su inscripción generizada en mi cuerpo, en mis prendas de vestir o en los cortes de cabello; el comportamiento en la escuela: el rendimiento en las asignaturas, los juegos en el patio de recreo o el uso del uniforme. Estas normas de vida se extendían a mi yo de mujer adulta; es decir, que se instalaba en el futuro para configurar una serie de prácticas sociales sobre el ocio y el esparcimiento, definir reglas sobre las maneras de habitar el día y la noche, pasar de la tutela parental a la marital y ser madre como culmen de la realización. La poeta habla de ser buena, una expresión que sirve para asignar cualidades deseables a una niña-mujer, una orden, una imposición, un mandato que, en la construcción de mi ser significaron un pesado fardo, una ilusión rota, una búsqueda desesperada de mi mismidad,

<sup>16</sup> Tomo como referencia a Butler (1998) quien sostiene que, desde un punto de vista feminista, se puede intentar reconcebir el cuerpo con género más como una herencia de actos sedimentados que como una estructura predeterminada o forcluida, una esencia o un hecho, sea natural, cultural, o lingüístico. La apropiación feminista de la teoría fenomenológica de la constitución permite emplear la idea de acto en un sentido ricamente ambiguo. Si lo personal es una categoría que se expande hasta incluir las más amplias estructuras políticas y sociales, entonces los actos del sujeto con género son similarmente expansivos.

una rebeldía a través del saber con el ingreso a la Universidad y allí, desde allí, una construcción solidaria con descubrimientos teóricos, prácticas de saber y encuentros afortunados en las aulas de clase.

Este capítulo, resultado de la investigación relatos: formas de reflexión en las nociones de cuidado de sí en una mujer-maestra, revisa la vida, la propia, en búsqueda de huellas y rastros de los mandatos y las rupturas, de esos quiebres que, desde la pedagogía feminista, explora prácticas de sí, configuración de diálogos y puentes con otras pedagogías, conciencia entre la relación poder-saber, la práctica política y la sororidad. Uno de los ejes de la pedagogía feminista es el cuidado como noción política que devela y muestra, hace visible y destaca la necesidad de que la práctica y la reflexión docente tenga en cuenta el conocimiento propio, la perspectiva analítica que alienta la confrontación con otros regímenes de saber: teóricos, locales comunitarios y sociales. Porque para la pedagogía feminista desplazar el centro (Thiong'o, 2017), es parte de su programa político. Esto se traduce en un interés por la ubicación geoespacial del conocimiento para descentrar la mirada y la episteme, además de permitir y articular las acciones a redes para compartir visiones e ideales con estudiantes y pares docentes.

Las pedagogías feministas desde diversas corrientes (Maceira-Ochoa, 2006, Pérez-Bustos, 2014; Korol, 2007) tienen en común, y como lo propone Maceira-Ochoa (2008)

(...) una serie de fundamentos: idearios, bases teóricas, y una red conceptual que definen un referente particular para la acción pedagógica; y también por un conjunto de ideas normativo-prescriptivas referidas a: los sujetos y las sujetas del proceso educativo, las dimensiones del proceso educativo, las mediaciones para el aprendizaje, y los objetivos y contenidos de aprendizaje, que son el correlato y traducción práctica de los fundamentos. (p. 1)

Con base en esto, puedo decir que las pedagogías feministas se preocupan por el quehacer cotidiano de maestros, por habitar los bordes de la propia práctica para no caer en generalidades del propio contexto. Esta perspectiva aportará a este trabajo puntos de partida y de quiebre que

alienten diversos caminos para el viaje al interior del relato, cómo encarnamos nuestras preguntas, cómo devenimos maestras y así procurar pausas que permitan entrever las trampas que el positivismo nos ha impuesto como las violencias epistémicas que circulan en la producción del conocimiento que se traducen en la colonialidad del ser, saber y hacer en distintos escenarios.

Desde esta perspectiva y con base en la invitación de Haraway (2005) cuando señala que “no buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión amplia es estar en algún sitio en particular” (p. 339), busco el centro de mi ser mujer y maestra, mujer-maestra. Ese lugar particular es mi condición biológica que permitió una asignación, que sirvió para ordenar esos mandatos que indiqué antes y, al mismo tiempo, ese lugar particular es mi condición social de ser mujer, esta construcción solidaria del silencio y la palabra, de la paciencia y la lucha, de la rebeldía y la obediencia. Este lugar está hecho de dudas y preguntas, de discusiones y casi ninguna certeza, de búsquedas solitarias y otras comunes que me unen a una legión de mujeres que como yo buscan algo. Este lugar de lo femenino me abre a una dimensión otra, a un universo paralelo que, como horizonte de posibilidades, permite la introspección hacia mi propia vida; es algo así como amalgamar la vida —la propia— y exponerla para verla de cerca, para hacer una visión de sí por fuera de sí, en el relato. Para esta oportunidad, tomaré como punto de partida todo este terreno abonado, fruto de esas reflexiones que lanzaron mi trabajo de pregrado para centrarme en lo que mi propio relato puede desentrañar.

Esta posición parlante que asumo se distancia de la que ha sido asignada a las mujeres a lo largo de la historia: silenciada por el peso social, invisibilizada por los mandatos culturales, ocultas tras seudónimos masculinos o tras la fachada de algún hombre que tiene la autorización para exhibirse, o en algunos cargos de cuidado lejanos del pensamiento y la reflexión, ausentes de las bibliotecas, los museos o la academia. Debido a esto, la formación y la comprensión del mundo se concentró de manera androcéntrica en la humanidad, es decir, quienes han tenido la voz y las

palabras para construir conocimiento han sido los hombres (o mujeres que han tenido que firmar con un nombre de hombre lo que sin lugar a duda ha dejado una deuda gigante en la construcción del pensamiento y la reflexión en occidente.

A principios de siglo, el trabajo de las primeras olas feministas dio algunas pautas para que las mujeres se expusieran en algunos escenarios políticos y sociales; ellas abrieron algunos surcos políticos y sociales para que su opinión y su mismo lugar enunciación se hiciera sentir en lugares históricamente habitados por hombres y que estaban gobernados por poder patriarcal.

Bajo este contexto, funcionan como asuntos interseccionales dos categorías que dan cuenta de la herencia de negación y silenciamiento de las mujeres: mujer-maestra. Ambas palabras mujer y maestra, que enlazo en este trabajo, parecen ser el resultado de una suma de desgracias y silenciamientos que profundizan la grieta de desigualdad. Desde este lugar está cimentada la inquietud que impulsa esta investigación, esta deuda propia e íntima, de encontrar en mi historia de vida y en mi propio relato ciertas pesquisas que hagan evidente, denuncien y posibiliten otra mirada. Búsquedas y gestos que permiten abrir la grieta para reflexionar en torno a nuestras pautas familiares y sociales que inciden en nuestra formación y concepción del mundo como mujeres y maestras. Quizá a mi historia puedan sumarse otras voces que son, posiblemente, la historia de muchas.

En este sentido, la narración avanza desde mi historia, que se une al supuesto de la segunda ola feminista: Lo personal es político. Mi historia lo es, mi voz lo sostiene, mi deuda para contar-me lo alienta. Escribir en primera persona resulta incómodo aún para muchas ramas de la investigación positivista que sostienen que lo subjetivo resta rigurosidad a la investigación; no obstante, acallo este ruido cuando comprendo que mi relato autobiográfico denuncia y pregunta asuntos de una subjetividad que, sin duda, heredamos y que como herencia se cuestiona y, por tanto, quisiéramos transformar o romper. En palabras de Fernet (2009):

Cuando un sujeto se hace la pregunta: ¿qué hago yo de lo que se ha hecho de mí?, cuestiona la subjetividad que se le ha transmitido, es decir, la sub-

jetividad heredada e introduce un momento de ruptura en la subjetividad que lo sujeta, por el que puede llegar a ver su propia subjetividad como una herencia con la que quiere romper o cambiar. (p. 13)

Asumir una posición supone, resistencia, intersticios y resistencias e interminables preguntas. Dominicé (2009) plantea que “frente a la explosión de puntos de referencia, como también al deambular de recorridos abandonados a la aventura individual, toda búsqueda de sentido de vida requiere el ejercicio previo de un trabajo biográfico” (p. 25), lo que sugiere que narrar la propia vida inaugura un viaje al interior, un reconocimiento de lo vivido, una suerte de conciencia sobre la propia vida.

Considero que en este terreno se irán tejiendo premisas importantes de las pedagogías feministas: sutileza conceptual, es decir, relaciones entre los conceptos de cuidado, narración de sí y feminismo; preguntas íntimas, y posturas no terminadas frente al mundo. Habito las Orillas y las grietas porque asumo los bordes y las fisuras como lugares para enunciar-me, para relatar-me para irme destejendo con mi voz y mis palabras, con los silencios y las pausas. Esta es una de las virtudes, para mí, que tiene esta manera de escritura, me iré anudando, desmadejando, con las dudas que me acogen, con mi propio relato.

## Diseño metodológico

Este trabajo sigue una línea cualitativa y constructivista que ha tomado forma a través de mi vida como mujer-maestra. A partir de las preguntas: ¿De qué manera la autobiografía consolida una reflexión de lo que implica ser mujer -maestra? ¿Qué implicaciones tiene tomar la autobiografía como acto ético y performativo en las prácticas pedagógicas? ¿Por qué narrarse podría ser una forma de cuidado de sí? ¿Cómo las pedagogías feministas consolidan una forma ética y política de la enseñanza? Me centro en tres momentos particulares de mi vida que dan cuenta de la intersección que existe entre ser mujer-maestra y feminista. El texto toma forma de vaivén, en la que el relato autobiográfico va y vuelve en reflexiones de lo que implica crecer en una clase media-baja, las repercusiones que esto tuvo frente a mis nociones de cuidado y cómo esto me llevó por los senderos de las pedagogías feministas, no solo como reflexión, sino como una encarna-

ción de estas en mi oficio de enseñar. Así, doy cuenta de las subjetividades que heredamos como mujeres y maestras.

No solo se enmarca como objetivo una narración íntima de algunos sucesos de mi vida como si fueran una suerte de emulación a un diario cotidiano, mi intención es evidenciar cómo por medio de dicha narración, dichas vivencias son útiles para reflexionar el género, el feminismo, las pedagogías feministas y el cuidado de sí. De esta manera, el método autobiográfico me permite edificarme en el relato y de esta manera hacer una reflexión propia desde una perspectiva crítica.

Como lo plantea Van Manen (1998) la investigación biográfica narrativa se aleja del método positivista en el sentido de que no pone una barrera objetiva o se distancia de lo investigado, sino que, al disponer la narrativa en el centro, los relatos socavan el orden y dan cuenta de cómo estamos inmersos en el contexto.

Así, las narrativas han buscado hacer un “quite” al neoliberalismo que solo concibe la investigación como algo fructífero y absoluto. Lodi (1977) en su libro “El país errado: diario de una experiencia pedagógica”, sustentaba que las narrativas existen para los sujetos acallados, en un medio donde solo hablaban los expertos y que esto precisaba regresar a maestras y maestros la posibilidad de localizar el relato en el análisis contextual, es decir, una teoría de la acción. Ejemplo de esto es el trabajo de Jackson (1968), que estableció una reflexión en torno a los acontecimientos de las aulas de clase y su relación con la comprensión de la práctica y formación docente.

Comenzar por lo personal es construir conocimiento, así lo afirman Goodson (2004), Hernández-Hernández y Sancho (2020), y esto a su vez evidencia la influencia dominante que el contexto pone sobre nosotras. No es un asunto menor teorizar las experiencias, esto implica cuestionar las creencias de libertad de elección, identificar las restricciones y condicionantes de las vidas de las mujeres de manera histórica para reconocer algunas estrategias que enfrentan las restricciones, limitaciones y contradicciones. Ya lo establecen algunos postulados de las pedagogías feministas: hay que buscar en el interior del relato la

resistencia a las formas hegemónicas del discurso y la teoría, esto es, encontrar las prácticas sociales cotidianas para transformarlas.

Por su parte, otra de las categorías analíticas importantes que se establecen en este capítulo es la de interseccionalidad. Los inicios de esta categoría se remontan a los años setenta gracias a los feminismos negros y chicanos. Así lo señala Cubillos (2015) y sostiene que nacen como una crítica al sistema de poder blanco y heterosexual que los englobaban como un único sujeto universal que no contemplaba las identidades femeninas y periféricas (raza, clase social, sexualidad, género, etc.) Es así como la interseccionalidad opera a nivel estructural y político, buscando interpelar la matriz de dominación (interacción, interdependencia y constitución) del sistema patriarcal.

Por medio de conversaciones, diarios, fotografías y reescrituras de sí voy dando cuenta de ese significado de interseccionalidad, la cual —en clave feminista— cuestiona el binarismo, reinterpreta la historia en clave crítica a su carácter racista y eurocéntrico y de, esta manera, brinda posibilidades de construir conocimiento surgido desde la experiencia, desestabilizando las jerarquías dicotómicas de los enfoques positivistas. A su vez, da cuenta de la narración y la teoría, lo que permite un análisis fijado no solo en la tematización de experiencias, sino también la interpretación comprensiva que mi autobiografía va generando; como resultado permite acercarnos a las temporalidades presentes, a los estratos de análisis articulados, y una forma de establecer relaciones entre el contexto pasado y actual que siguen presentes en la forma en cómo socializamos las mujeres.

O, dicho de otra manera, es también una forma de hacer teoría de la acción, en la medida que localiza el relato y lo analiza con base en las categorías ya definidas: mujer-maestra, cuidado de sí y pedagogías feministas.

## **Orillas y grietas del relato**

Orillas y grietas hacen mi relato, porque asumo los bordes y las fisuras, como lugares para enunciar-me, para relatar-me para irme destejiendo con mi voz y mis palabras, con los silencios y las pausas.

**Figura 1***Escritura*

*Nota.* Elaboración propia.

### *Instrucción I*

Recuerde un momento de su vida que la haga sentir miserable. contémplole. No pase de prisa ante los detalles, examine cómo era la mujer que habitaba ese momento. Recuerde su época escolar. Vaya y busque una fotografía de ese tiempo, siéntase orgullosa de lo que ve, enternézcase, piense cómo sería la vida ahora si no hubiese desobedecido, arrepíentase de ese pensamiento. Vuelva a recordar la impotencia que le generaba ser una niña buena, una estudiante buena, una hija buena, una maestra buena. Siéntase orgullosa de por lo menos haber renunciado a una de ellas. Regrese al recuerdo, y note cómo la culpa crece dentro suyo como una semilla inevitable, como algo que está germinado hace mucho, desde siempre. ¿De dónde viene tanta tristeza? acuéstese en la cama, acurrúquese, siéntase vulnerable, deje salir los mocos y las lágrimas a borbotones, llórese toda, bébase su propio ahogo. Es hora de reiniciar.

El segundo ejercicio que propongo está hecho a partir de un fragmento de mi infancia. Y lo he denominado Vaivenes de una autobiografía

Qué queremos unas de otras  
Después de haber contado nuestras historias

Queremos  
 Ser curadas queremos  
 Una musgosa calma que crezca sobre nuestras cicatrices  
 Queremos  
 La hermana todopoderosa que no asuste  
 Que hará que el dolor se vaya  
 Que el pasado no sea así  
 (Fragmento)  
 No hay poemas honestos sobre mujeres muertas  
 Audre lorde (1986)

Como lo enuncia Nothomb (2004) en su libro *Biografía del hambre*: “La ausencia del hambre es un drama que nadie ha estudiado” ( p.8). A los 7 años, cansada de peinados apretados y colas altas al finalizar la tarde, le manifesté a mi mamá que ya no quería que nadie me cuidara, ella, que pagaba a alguien para este menester estuvo de acuerdo, ya que también consideró que podía defenderme calentando el almuerzo y haciendo las tareas de la escuela. Desde muy pequeña, Eliza (mi mami de crianza) se ocupaba de todos los cuidados de mi hermana y yo: preparar los alimentos, llevarnos a la escuela, darnos algunas vitaminas, etc. Toda una rutina en torno a nuestro cuidado y crecimiento. Mientras tanto, mi mamá biológica y mi papá se encargaban de proveer lo necesario para que no faltara nada en nuestra crianza. No obstante, esto dejaría de ser así debido a que mi mami tuvo que irse a trabajar para ajustar dinero y comenzaron a cuidarnos distintas mujeres del barrio que eran cercanas y de confianza. En toda esta transición de cuidadoras, le dije a mi mamá sobre mi decisión de querer estar sola y supe de los estragos del hambre y de mis ocurrentes ideas para botar la comida.

Iniciaba pues con el libro de Nothomb (2004) para señalar el tema de la alimentación en mi infancia, y cómo esta fue decisiva para las consecuencias futuras en mi cuerpo. Pertenezco a un estrato social donde nunca me faltó la comida, siempre se procuraba tener lo necesario en la nevera, así esto implicara carecer de otras cosas (casa con ciertas comodidades, paseos o dinero para las loncheras en el colegio, ropa nueva durante el año). Así que el origen de mi hambre no fue por carencia sino por decisión, o

por lo menos eso recordaba...

Cuando lo miro en retrospectiva deviene de algo más profundo que tiene lugar en el seno de la primera infancia, en el ansia misma de sentirse hija deseada, en la ausencia por la supervivencia que tuvieron que tener mis padres en mis primeros años, incluso desde mi concepción. Es por eso que, al manifestar mi deseo de estar sola a los 7 años, mi mamá, mujer responsable de proveer lo necesario para que no faltara nada (mi papá siempre tuvo trabajos inestables) su respuesta, contrastada con su bolsillo fue afirmativa.

Muchas mujeres, como mi mamá, se han visto sometidas alrededor del tiempo a “un doble trabajo”, el cual se ha confundido con amor y obligación natural, el llegar a casa a continuar con las labores que por obligación no debe descuidar: trabajar duras jornadas en el día para no abandonar el cuidado de la familia al llegar de su trabajo en las noches: “Adquirir un segundo trabajo no cambia ese rol como han demostrado años y años de trabajo femenino fuera de casa. Un segundo trabajo no solo incrementa nuestra explotación, sino que únicamente reproduce nuestro rol de diferentes maneras” (Federici, 2013, p. 42).

Pero ¿Qué opciones nos va dejando la sociedad a las mujeres? ¿Qué otras formas tenía mi mamá para asumir mi cuidado si no era el de proveer lo necesario para que creciera? ¿Cómo la culpa va jugando un papel protagónico en esta decisión de quedarnos en casa o salir a conseguir lo necesario y mientras tanto nos vamos dividiendo entre ser una cosa u otra, entre lo público o lo privado? o lo que es peor, como lo señala Federici (2013), estar en un no lugar en el que no puedes perder tu “feminidad natural” (ser madre) y estar al frente del cuidado, pero tampoco como fue el caso de mi mamá, ser la parte masculina y proveedora de la situación familiar.

Incluso la autora va más allá al señalar que toda esta explotación de “doble trabajo” se ha aceptado socialmente porque es algo sencillo, realizado por las mujeres desde el lugar del amor, así, romantizando dicha precarización hemos enmarcado tareas, obligaciones y trabajos como femeninos y hemos quedado en el abismo de las desigualdades... ¿Lo habrá sentido así mi mamá? o, por el contrario, ¿estaba convencida que ese era

el orden natural de las cosas y que, por lo tanto, no había lugar a quejas, ya que fue ella la que decidió tenerme?

No es un secreto que las maternidades giran distintas dependiendo de la perspectiva u óptica en la que se mire. Al escribir esto es inevitable pensar en el nudo interseccional que implica el asunto del cuidado ligado a la maternidad: ¿Qué hubiese pasado si mi mamá no hubiese sido “obrero”? ¿Cómo hubiese transcurrido mi infancia? ¿Sería ella una madre entregada 100 % al hogar? ¿Qué implicaciones hubiese tenido eso en mi crianza? Sin embargo, no fue así, soy hija de una madre trabajadora y como bien lo enmarca Rich en el libro *Nacemos de mujer*. La maternidad como experiencia e institución (1986):

[...] para la madre chicana que trabaja en la fábrica de conservas, tratando de alimentar a sus hijos durante una huelga (no por salarios más altos, sino contra la reducción de los salarios) y que es desalojada por retrasarse en el pago del alquiler; para la empleada doméstica negra, organizadora de su comunidad, que se lleva a su pequeño piso, a vivir con ella, a su hija desempleada y a sus nietos; para las muchas otras que, a partir de los recortes en los programas para madres e hijos de los años ochenta y el creciente desempleo, se encontraron no sólo en la pobreza sino en la desesperación y, cada vez más, sin hogar; para la pareja lesbiana de clase obrera que trata de criar a sus hijos en un clima de homofobia intensificada y en una economía deprimida; para las madres de clase obrera que antes estaban orgullosas de su capacidad para arreglárselas y ahora se ven con sus hijos haciendo fila frente al comedor popular. Mujeres sin maletín, muchas de ellas refugiadas en el torbellino del desarraigo, el lenguaje desconocido, la nueva cultura. (p.33)

Me pregunto con esta cita acerca del contenido que tenía el maletín de mi madre: sin mamá a los dos años, una niña trabajadora en casas de familia al llegar a la ciudad, un sinfín de carencias de amor y apoyo, solo fríjoles para su comida y un mundo rodeado de abandonos. Mi mamá, que a los 22 años quedó embarazada sin planearlo tuvo que acoger esta realidad y hacer lo que había hecho hasta ese momento: sobrevivir. Muchas veces esta manera de habitar la vida deja en los bordes otras formas de vivir: el gozo, la felicidad y los placeres no hacen parte del maletín, estos han hecho parte

del mío por tener otras posibilidades: de educación, de relacionamiento, de decisiones.

Estos dos ejercicios de la mirada y la escritura están unidos por, como lo dicen Ümarik y Goodon (2018), la idea de la nostalgia como un mecanismo para comprender los cambios y transformaciones que, en este caso, están referidos a las ideas del cuidado de sí y del bienestar.

Bajo esta perspectiva del ethos quisiera pensar esta idea de cuidado, como cuidado de sí —*épiméleia heautou*—. Desde Foucault (1994) “el cuidado de sí” designa el conjunto de prácticas y tecnologías con base en las cuales los individuos construyen, forman y perfeccionan su mismidad, acompañados de sus maestros y sus maestras:

No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí en tanto que sujeto. (Foucault, 1994, p. 49)

Aparecen con Foucault (1994) otros conceptos que tejen relación entre las pedagogías feministas y el cuidado de sí: el amor y la preocupación, que engloban la práctica de uno mismo en tanto que es una nueva ética de la relación verbal con las otras personas. Entonces ¿En qué consiste el cuidado de sí mismo? pareciera una relación inevitable pensar el sí mismo con relación al otro ya que, como bien lo expone el autor, en la medida que se abre el espacio para pensar en primera persona, se abre el universo del otro, que soy yo, en todas las dimensiones: éticas, sociales, políticas e incluso económicas.

## Conclusiones

He recorrido hasta aquí un vaivén, que como lo define la Real Academia Española es un encuentro o riesgo que expone a perder lo que se

intenta, o malograr lo que se desea. Me gusta esta definición, porque eso se acerca al enorme reto de escribir sobre sí, de ir a los recovecos de la propia vida y reflexionar en torno a asuntos particulares, en mi caso: las pedagogías feministas, mi lugar ético y político como mujer-maestra y el cuidado de sí.

Me expuse —me arriesgué— como dice la definición, a perder lo que deseaba con esta narración de mi vida, y, sin embargo, siento una profunda fuerza de lo que narrarse puede lograr.

Nombrarse, enunciarse no solo tiene efectos descriptivos y performativos como lo consideré para este trabajo, dejar la voz, plasmar los dolores, ir y volver sobre lo vivido adquiere efectos de transformación epistémica. Toma fuerza para mostrar una porción del mundo, que quizá, en el caso de muchas mujeres-maestras pueda tomar sentido e instalar preguntas sobre cada una de sus vidas. Narrarse como dispositivo de cuidado, narrarse como categoría para agrupar ciertos conceptos que se llevan a la práctica pedagógica y feminista, trata de una relación íntima con la vida, es una conversación ligada a la autocrítica, la autoobservación, el autorreconocimiento. Es una base para seguir la vida en gerundio, que está siendo, que no acaba, que todos los días, de manera cotidiana se hace y deshace, como el tejido de Penélope en su larga espera.

Narrarse es para mí un ejercicio de libertad, amor y cuidado. También, me acompañaron profundas contradicciones y preocupaciones: ¿cómo lograría encontrar definiciones precisas sobre cuidado de sí, si habitaba la culpa y la desgana, el ahogo y la propia incomprensión? sin embargo, a medida que la escritura me traía una voz olvidada, llegaron los ecos y los principios del feminismo que, para este trabajo están ligados íntimamente con el cuidado y la práctica pedagógica, en palabras de Boff (2015):

Primero: el cuidado es una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad personal, social y ambiental.  
Segundo: el cuidado es todo tipo de preocupación, inquietud, desasosiego, estrés, temor e incluso miedo de cara a las personas y a las realidades con las que estamos afectivamente involucrados y que por ello nos resultan preciosas.

Tercero: el cuidado es la vivencia de la relación entre la necesidad de ser cuidado y la voluntad y la predisposición de cuidar, que crea un conjunto de apoyos y protecciones (*bolding*) que hace posible esta relación indisociable, a nivel personal, social y con todos los seres vivientes. (pp. 53-54)

Fui comprendiendo que la noción de cuidado de sí es una suerte de artesanía que cada una edifica, moldea, y relaciona de manera minuciosa a lo largo de su vida; esto es, dar cuenta de las y los otros, de poder responder por lo que sucede en las realidades que atraviesan todo aquello que doy a otra persona y que afectan mi vida y la de los demás. Esto implica insistir en una pedagogía feminista que, de lugar a las complejidades, a las singularidades, a las interconexiones que tenemos las mujeres-maestras cuando de cuidado de sí hablamos.

Además, hay un llamado claro, insistente y urgente a la educación y la academia; que cada vez más hagamos reales los cruces entre realidad, experiencia y teoría, ya lo menciona Anzaldúa (1987) habitar la frontera, implica ver y habitar el cruce de caminos.

## Referencias

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Boff, L. (2015). *Derechos del corazón. Una inteligencia cordial*. Trotta.
- Butler, J. (1998). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrtu editores.
- Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. Oxímora. *Revista internacional de ética y política*, (7), 119–137. <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502>
- Dominicé, P. (2009). *Biografía y educación*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Federici, S. (2013) *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de sueños.
- Fornet, R. (2009). *La interculturalidad y el sujeto social en el contexto latinoamericana*. Consorcio Intercultural.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto* (Traductor Fernando Álvarez-Uría). La Piqueta.

- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Haraway, D. (2005). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hernández-Hernández, F. y Sancho, J. M (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 34-45. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Morata.
- Korol, C. (Comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. América Libre y El Colectivo.
- Lodi, M. (1977). *El país errado: diario de una experiencia pedagógica*. Editorial Laia.
- Lorde. A. (1986). *Our Dead Behind Us*. W. W. Norton & Company.
- Maceira-Ochoa, L.(2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educación, Guadalajara*, (36), 27-36. <https://biblat.unam.mx/es/revista/educar-guadalajara-jal/articulo/mas-alla-de-la-coeducacion-pedagogia-feminista>
- Maceira-Ochoa, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista, una propuesta*. El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Centro de Estudios Sociológico.
- Meril Ümarik & Goodon, Ivor F. (2018). *Nostalgia in the narratives of vocational teachers as a way of understanding responses to change*, *Critical Studies in Education*. 10.1080/17508487.2018.1500385
- Nothomb, A. (2004). *Biografía del hambre*. Editorial Anagrama.
- Oliver, M. (2021). *El trabajo del sueño*. Caleta Olivia.
- Pérez-Bustos, T. (2014). *Feminización pedagogías feministas: Museos interactivos, ferias de Ciencia y Comunidades de software libre en el sur mundial*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Taborda, J. (2013). *Escritura* [Fotografía].
- Thiong'o, N. (2017). *Desplazar el centro. La lucha por las libertades culturales. Romper las fronteras mentales y desplazar los centros de poder para redistribuirlo y descomponer la hegemonía cultural*. Rayo Verde.
- Rich, A. (1986) *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Traficantes de sueños.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.



# Capítulo 7

---

## **Prácticas de liderazgo pedagógico docente focalizado en el aprendizaje profundo del estudiante<sup>17</sup>**

## **Liderança educacional de professores focada na aprendizagem profunda do aluno<sup>18</sup>**

*Matías Luciano Castro Álvarez*  
Universidad Católica de Temuco  
Chile

<https://orcid.org/0009-0003-7216-8021>  
[mcastro@escuelarioquilem.cl](mailto:mcastro@escuelarioquilem.cl)

*María Elena Mellado Hernández (Asesora de tesis)*  
Universidad Católica de Temuco  
Chile

<https://orcid.org/0000-0001-8385-0845>  
[mmellado@uct.cl](mailto:mmellado@uct.cl)

<https://doi.org/10.61728/AE24080088>

---

<sup>17</sup> Derivada de la tesis titulada *Liderazgo pedagógico del docente focalizado en el aprendizaje profundo del estudiante* para obtener el grado de Magíster en el “Programa de Magíster en Gestión Escolar”. Sustentada 12/11/2021.

Derivada da dissertação intitulada *Liderança pedagógica do professor focada no aprendizado profundo do aluno* para obtenção do título de Mestre no “Programa de Mestre em Gestão Escolar”. Defendida: 12/11/2021

<sup>18</sup> Financiado por el proyecto Fondecyt Regular n° 1221855 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

## Resumen

El objetivo del estudio fue desarrollar aprendizaje profundo en estudiantes de educación básica, mediante proyectos de aula que contribuyan al mejoramiento de la práctica profesional y aprendizaje de estudiantes, en una escuela en la región de La Araucanía, Chile. Este estudio de caso es descriptivo, utiliza una metodología mixta para recoger información cuantitativa y cualitativa que profundice el análisis de datos y comprensión de resultados. Se aplicó a estudiantes un cuestionario sobre habilidades curriculares de pensamiento temporal-espacial, análisis de fuentes, pensamiento crítico y comunicación en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación, 2009) y una escala de observación que indaga sobre las acciones pedagógicas de aprendizaje profundo que el docente propone a los estudiantes (Pozo y Simonetti, 2018), ambas aplicaciones pre y postest. Al final se realizó un grupo focal para recoger reflexiones recurrentes de estudiantes sobre experiencias de aprendizaje profundo durante los proyectos de aula. Los resultados muestran mayor aprendizaje de estudiantes en habilidades curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que surge del cambio de práctica pedagógica para el aprendizaje profundo. En conclusión, diseñar escenarios de aprendizaje profundo brindan oportunidades desafiantes, colaborativas y contextuales que le permitan al estudiante liderar su propio aprendizaje.

## Resumo

O objetivo do estudo foi desenvolver a aprendizagem profunda em alunos da educação básica, por meio de projetos de sala de aula que contribuam para melhorar a prática profissional e a aprendizagem dos alunos, em uma escola da região de La Araucanía, Chile. Este estudo de caso é descritivo, utiliza uma metodologia mista para coletar informações quantitativas e qualitativas que aprofundam a análise dos dados e a compreensão dos resultados. Foi aplicado aos alunos um questionário sobre competências curriculares de pensamento espaço-temporal, análise de fontes, pensamento crítico e comunicação na disciplina de História, Geografia e Ciências Sociais (Ministério da Educação, 2009) e uma escala de observação que indaga sobre as ações pedagógicas de aprendizagem profunda que o professor

propõe aos alunos (Pozo e Simonetti, 2018), aplicações pré e pós-teste. No final, foi realizado um grupo focal para coletar reflexões recorrentes dos alunos sobre experiências de aprendizado profundo durante os projetos de sala de aula. Os resultados evidenciam uma maior aprendizagem dos alunos nas competências curriculares de História, Geografia e Ciências Sociais, que decorre da mudança da prática pedagógica para a aprendizagem profunda. Em conclusão, projetar cenários de aprendizado profundo oferece oportunidades desafiadoras, colaborativas e contextuais que permitem ao aluno liderar seu próprio aprendizado.

## **Introducción**

En las aulas de Chile son evidentes las problemáticas asociadas a bajos niveles de aprendizaje, los principales instrumentos de evaluación estandarizados, aplicados por la Agencia de Calidad de Educación a través del Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje, principalmente demuestran niveles de aprendizaje básicos en gran parte de las instituciones educativas. Una de las posibles causas asociadas a esto, se relaciona principalmente a problemas de práctica docente con un enfoque tradicional de transmisión de contenido, donde se espera que el estudiante memorice y reproduzca lo enseñado pues, se observa un foco basado en la enseñanza, en donde el docente tiene un rol protagonista y el estudiante un mero receptor de información. En tal sentido, los docentes centran su práctica principalmente en la clase expositiva de contenidos y como tarea se entrega a los estudiantes las guías referidas a dicha clase o unidad la cual deben reproducir tal cual los estudiantes observan en las clases. Estas prácticas pedagógicas orientadas a un aprendizaje superficial tienen como consecuencia, oportunidades limitadas en el proceso de aprender, que los estudiantes presenten dificultades en ser partícipes activos en su proceso de aprendizaje y por tanto no logran que estos sean profundos y tengan un real sentido en el estudiantado.

En la actualidad durante los años 2020 y 2021 el mundo se afectó por la pandemia causada por el COVID-19, lo que según Sáinz et al. (2021) en el informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) acerca

de los efectos de la pandemia, afirman que se produjo una notable pérdida de los aprendizajes de los estudiantes, especialmente en los contextos más desfavorecidos. En tal caso las comunidades educativas se adaptan a nuevas formas en coherencia con un ambiente de aprendizaje remoto y virtual.

A pesar de lo anterior y para conseguir superar los desafíos del ámbito educativo que surgen en el siglo XXI en el contexto nacional chileno, la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) en su artículo 3 determina que el sistema educativo chileno se inspira en los principios de calidad, equidad, participación e integración, a su vez en su artículo 9 determina que la comunidad educativa debe apuntar a objetivos comunes en torno al aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, determina en su artículo 10 inciso 1 que los estudiantes tienen derecho a recibir una educación que se oriente hacia el desarrollo integral del estudiante. Frente a esto, el marco normativo presentado en el Marco para la buena enseñanza (MBE) determina que los docentes deben preparar una enseñanza de calidad que comprometa a todos los estudiantes con sus aprendizajes el cual, les permita a ellos desenvolverse como ciudadanos participativos y conscientes de la sociedad actual. A partir de la problemática y para propiciar la mejora en los aprendizajes activos en los estudiantes, surge como propuesta la alternativa de desarrollar la estrategia consistente en Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que busca en primer lugar, responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, que tengan oportunidades reales de aprendizaje profundos, que aprendan de forma colaborativa y que además ese aprendizaje sea activo. En consecuencia, se hace necesario favorecer el aprendizaje profundo de los estudiantes de la comunidad educativa a través de proyectos de aula en virtud de las necesidades formativas, intereses y conocimientos previos de los estudiantes que contribuyan al desarrollo de aprendizajes integrales desde un enfoque colaborativo, democrático y contextual.

## Marco referencial

### *Liderazgo pedagógico*

Distintos autores presentan una variada tipología acerca del liderazgo educativo, sin embargo, hay un consenso en definirlo como la capacidad para ejercer influencia educativa sobre otros en donde se toman acciones en torno a metas comunes y en función del aprendizaje del estudiante (Bolívar, 2019; Gairín y Rodríguez, 2020; Stoll, 2019). Por otra parte, Bolívar (2020) argumenta que el liderazgo pedagógico busca promover una cultura de aprendizaje centrado en el estudiante y además que logre posibilitar el desarrollo exitoso de la organización educativa. Con base en esto la comunidad educativa debería formar una potente cultura colectiva y de aprendizaje que contribuya a lograr objetivos comunes, en función de un proyecto de calidad que el estudiante desarrolle y que apunte principalmente a la mejora de sus aprendizajes.

De esta forma, el liderazgo pedagógico tiene como propósito apuntar todos los esfuerzos institucionales y gestionar en función de objetivos claros, precisos y comunes dentro de la escuela en función de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2020; Casas, 2019; Robinson y Gray, 2019; Valliant y Zidán, 2016). A la inversa, y consecuente con lo planteado por Bolívar (2019) si los objetivos dentro de la institución están encauzados o tienen mayor tendencia hacia lo administrativo, se disipa el propósito fundamental de la institución en relación con el aprendizaje, impactando en una educación de menor calidad. Por tales antecedentes, los líderes educativos deben observar críticamente sus prácticas, diferenciando y apartando las tendientes a lo burocrático y resignificar las prácticas que están orientadas en mayor medida a un liderazgo centrado en el aprendizaje.

A su vez, el liderazgo pedagógico promueve la búsqueda de oportunidades de aprendizaje, mediante la participación activa de toda la comunidad educativa para obtener una incidencia positiva en los resultados de

aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2020; Leithwood et al., 2020; Rivera y Aparicio, 2020). Desde la perspectiva, Fullan (2020) sostiene que este liderazgo busca la mejora de los aprendizajes por medio de condiciones que fomenten el aprendizaje continuo a partir de la colaboración. En tal sentido, los docentes líderes centrados en lo pedagógico, deberían propiciar oportunidades de aprendizaje, haciendo partícipe activa y colaborativamente a los miembros de la comunidad educativa, principalmente los estudiantes para que estos logren mejores resultados académicos y se apropien de conocimientos que tengan sentido para su vida.

A partir de las investigaciones, se evidencian algunas características de las prácticas asociadas a un liderazgo pedagógico efectivo, en función de principios enfocados esencialmente en el aprendizaje colaborativo, el diálogo sobre el liderazgo y la creación de condiciones que permita a la institución educativa centrarse en el aprendizaje del estudiantado (Bolívar, 2019; Elmore, 2010; Fullan y Langworthy, 2014; Lambert, 2017; MacBeath, Swaffield y Frost; 2009). Por su parte Robinson (2022) además argumenta que un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes tiene relación en cómo los líderes pedagógicos crean condiciones que permiten y fomentan a los docentes una formación profesional de calidad. En virtud de los principios mencionados anteriormente, tanto los docentes como el equipo directivo de una institución educativa les convendría considerar desarrollar una comunidad que permita mejoras en las prácticas de los docentes e impacten positivamente en la calidad de la educación y las oportunidades de aprendizaje con la finalidad de favorecer aprendizaje profundos.

## **Aprendizaje profundo**

La gestión del liderazgo pedagógico permite entregar las condiciones y oportunidades para transformar el núcleo pedagógico. En tal sentido, diferentes investigadores definen el núcleo pedagógico como la relación entre los docentes, el estudiantado y los saberes. Estos tres componentes del núcleo pedagógico están centrados en la actividad de aprendizaje que está desarrollando el estudiantado en su proceso de aprendizaje (Bolívar, 2019;

Elmore, 2010 y Rincón-Gallardo, 2020). A su vez, Rincón-Gallardo y Fullan (2016) lo define como la unidad básica donde se juega lo autoritario y la democracia, y además, si los aprendizajes son exitosos o simplemente no se logran. Es decir, el aprendizaje del estudiantado está determinado a partir del enfoque que se tenga del núcleo pedagógico y las prácticas pedagógicas implementadas en el aula, las cuales podrían seguir principios democráticos en su proceso de aprendizaje.

En ese sentido para una transformación del núcleo pedagógico dentro una comunidad educativa y que logre un impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes, es necesario cambiar prácticas en función de los principales elementos que conforman este núcleo, es decir invirtiendo el rol en los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes, que estos dominen saberes de alto nivel y además que los profesores incrementen el nivel de sus habilidades pedagógicas (Bolívar, 2019; Fullan y Langworthy, 2014; Elmore, 2010). Al respecto, Rincón-Gallardo (2019) plantea que, la cultura convencional somete al núcleo a relaciones verticales de poder, no obstante, para lograr su transformación es necesario cambiar las prácticas que apunten hacia aprendizajes profundos y comportamientos democráticos. A partir de estos postulados, la comunidad educativa debería reestructurar el núcleo a partir de principios participativos, en donde se promueva la investigación y la colaboración, en función además, de prácticas que promuevan un aprendizaje en profundidad en el estudiantado.

El aprendizaje profundo se define por distintos autores como el proceso y el resultado dar sentido a problemáticas que interesan, generando motivación por aprender y aplicando lo aprendido en situaciones que involucran el mundo real (Álvarez et al., 2019; Cortez, 2018; Fullan, 2020; Martínez, et al., 2016; Ortega y Hernández, 2015; Pozo y Simonetti, 2018; Rincón-Gallardo, 2019). Igualmente, Ortega y Hernández (2015) argumentan que el aprendizaje profundo se vincula con la teoría constructivista, de manera que los estudiantes con base en su experiencia, construyen y utilizan conocimientos en el mundo real. Es decir, que el aprendizaje profundo permite que el estudiantado, motivado por la necesidad de aprender identifique problemáticas que sean de sus intereses y contextos cercanos utilizando diversas competencias para dar respuesta a esas problemáticas.

El propósito del aprendizaje profundo se enfoca principalmente en un aprendizaje de calidad que queda en la vida de las personas con base en conocimiento, habilidades y actitudes, permitiendo que los estudiantes se sientan socialmente reconocidos, otorgando sentido a su quehacer y proyecto de vida, que apunte hacia un bien común y reforme el mundo para todos los seres vivos (Fullan 2020; Gee y Esteban-Guitart, 2019). Por su parte, Huberman et al. (2014) fundamentan que el aprendizaje profundo apunta a que el estudiantado lidere su aprendizaje con base en habilidades metacognitivas que permitan un seguimiento de su aprendizaje y además que se auto conciben como aprendices para toda la vida. A partir de lo planteado el aprendizaje profundo proporciona al estudiantado herramientas y habilidades que le permitan desarrollarse de forma plena en su vida, con una visión altruista del mundo para solucionar problemáticas complejas. Es por ello, que los proyectos de aula son una metodología que facilita la construcción de aprendizajes más pertinentes en el aula.

## **Proyectos de aula**

Diversos autores coinciden en argumentar que el ABP busca que el estudiante cumpla un rol activo y dirija su propio proceso de aprendizaje en torno a una problemática que se desarrolla a partir de la investigación y el aprendizaje colaborativo e interdisciplinario (Duque y Largo, 2021; Delgado y Moscardó, 2018). A su vez, Quinn et al. (2022) define el ABP como una estrategia para resolver problemáticas utilizando competencias y habilidades del siglo XXI (Trujillo, 2015). En tal sentido, esta estrategia permitiría al estudiante desarrollar habilidades y competencias pertinentes para resolver problemáticas desafiantes de su contexto de manera autónoma y el docente asume un rol de activador del proceso de aprendizaje.

Algunos investigadores han determinado que esta metodología activa de aprendizaje tiende a romper con la estructura tradicional que tiene la escuela puesto que se focaliza principalmente en el estudiantado y el docente cumple un rol de activador de aprendizajes (Ambrosio y Hernández, 2018; Monreal y Berron, 2019; Delgado y Moscardó, 2018). Sin embargo, Balsalobre y Herrada (2018) plantean que el rol docente es clave para propiciar escenarios de

aprendizaje desafiantes para todos y todas las estudiantes. Por consiguiente, dentro del rol de activador y orientador del aprendizaje, el docente en los proyectos de aula, debería asegurar un ambiente propicio para el aprendizaje que fomente el uso de competencias que permitan a la comunidad educativa una mejor adaptación a los cambios y desafíos del Siglo XXI.

En las investigaciones realizadas con ABP se establecieron algunos principios relacionados con esta estrategia, en los cuales se favorece la interdisciplinariedad a partir de actividades desafiantes, son diseñadas con enfoque en los intereses y necesidad de los estudiantes, se implementan colaborativamente y se enfocan en un rol activo en el aprendizaje y la evaluación del estudiantado (Duque y Largo, 2021; Delgado y Moscardó, 2018; Monreal y Berron, 2019). Por consiguiente, los docentes podrían implementar estos principios esenciales para favorecer una metodología de aprendizaje que permita al estudiantado tener mayor control en su propio aprendizaje, con base en sus intereses y realizando proyectos con apoyo de la tecnología de información y buscar soluciones de forma colaborativa a problemas del mundo.

Diversos estudios en la actualidad demuestran que la estrategia de ABP al implementarse en la práctica, se evidencia una mejora en el autoaprendizaje del estudiante, así como las habilidades y competencias actitudinales necesarias para el siglo XXI que le permitirán desenvolverse en situaciones reales (Ambrosio y Hernández, 2018; Duque y Largo, 2021). Sin embargo, en investigaciones de Mejía (2021) se concluyó que existen carencias formativas en los docentes respecto al ABP, lo que dificulta su implementación. Por ende, para lograr una mejora en las habilidades del estudiantado, los profesores que implementan este método, necesitan un acompañamiento efectivo que permita suplir carencias formativas en sus prácticas con el fin de mejorar sus competencias en virtud de la implementación de esta estrategia con los estudiantes.

## **Diseño metodológico**

### *Diseño*

Es una investigación educativa con alcance descriptivo que realiza un estudio de caso. Se utiliza una metodología mixta que recoge información cuantitativa y cualitativa con el propósito de profundizar en el análisis de datos y obtener una mayor comprensión de los resultados y la problemática de investigación.

### *Participantes*

Esta investigación se ejecuta en una escuela de educación básica municipal semirrural ubicada en la comuna de Galvarino de la región de La Araucanía. En este estudio en total participan 159 personas, los cuales se distribuyen en 157 estudiantes de quinto a octavo año de educación básica, de los cuales 86 son mujeres y 71 hombres, sus edades fluctúan entre 10 y 13 años de edad. Asimismo, participan 1 profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y 1 estudiante en formación docente de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica de Temuco.

### *Técnicas e instrumentos de recolección de información*

Para recoger la información del estudio se utilizó un cuestionario y se realizó un grupo focal que se describen a continuación:

- Se utiliza una escala de observación que indaga sobre las acciones pedagógicas de aprendizaje profundo que el docente propone a los estudiantes (Pozo y Simonetti, 2018). Esta escala permite visualizar cómo se ven las prácticas de aprendizaje profundo en las aulas, por tanto, el instrumento también cumple un rol orientador de las prácticas pedagógicas. La estructura del instrumento contiene 32 indicadores de aprendizaje profundo divididos en dominio cognitivo, interpersonal e intrapersonal. El dominio cognitivo busca evidencias de contenidos desafiantes y desarrollo pensamiento crítico en el estudiantado, así el interpersonal tiene relación con la comunicación

efectiva y el trabajo colaborativo que realiza el estudiante, y por último, el dominio intrapersonal que pretende el trabajo autónomo y el empoderamiento académico de los estudiantes.

Finalmente, se realizaron cuatro grupos focales con un total de 32 estudiantes, cada grupo compuesto por ocho participantes, cuatro mujeres y cuatro hombres que fueron seleccionados al azar. Cada grupo focal fue guiado por un guion de preguntas abiertas previamente validadas por juicio de expertos para recoger reflexiones de cómo aprendieron a través de la experiencia de desarrollo de los proyectos de aula.

### *Análisis de la información*

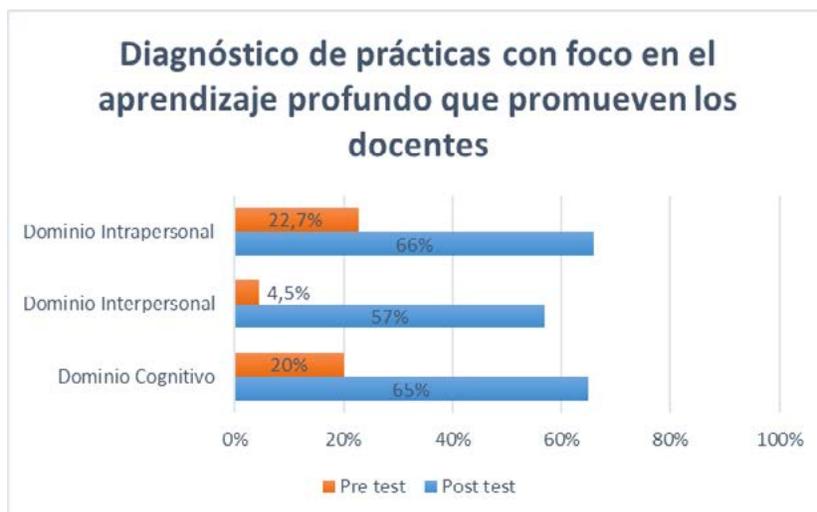
En primer lugar, los docentes se autoevalúan con el cuestionario sobre aprendizaje profundo de Pozo y Simonetti (2018). La información se tabuló en una planilla Excel para su posterior análisis a través de estadística descriptiva. En segundo lugar, la información recogida en el grupo focal fue transcrita para su análisis de contenido. En este proceso, la información recurrente se agrupó en categorías preestablecidas que fueron reducidas y trabajadas con el Software Atlas ti 8.4.

### **Interpretación de resultados**

En este apartado se presentan los resultados en coherencia con los objetivos que persigue el estudio. En primer lugar, se presenta el diagnóstico de las prácticas del aprendizaje profundo que promueven el profesorado en el aula, según dominio cognitivo, interpersonal e intrapersonal desde una perspectiva de docentes y estudiantes.

#### *a) Resultados del diagnóstico de las prácticas de aprendizaje profundo que promueve el profesorado en el aula, según dominio cognitivo, interpersonal e intrapersonal*

A continuación, la Figura 1, muestra el diagnóstico de las prácticas de aprendizaje profundo que promueven los docentes.

**Figura 1***Diagnóstico prácticas de aprendizaje profundo*

*Nota.* Elaboración propia.

Como se observa en la figura 1, se evidencia una diferencia positiva a favor de los resultados obtenidos en el postest en los tres dominios de aprendizaje profundo. Este cambio fue estimulado por el diseño y desarrollo de proyectos de aula focalizados en acciones pedagógicas que intencionan el aprendizaje profundo. En primer lugar, los resultados evidenciados en marzo (pretest) del dominio interpersonal asociado a las habilidades de “aprender cómo se aprende” y “desarrollar mentalidad académica positiva” alcanzó solo un 22,7 %, en cambio, en la evaluación de noviembre (postest) se ofrecen un 66 % de posibilidades de aprendizaje profundo, lo que indica que hubo un incremento de 45 % asociado a nuevas experiencias de aprendizaje basadas en proyectos. Por otra parte, el dominio interpersonal que desarrolla habilidades de “trabajar colaborativamente” y “comunicar efectivamente” alcanza el resultado más bajo en el pretest de solo un 4,5 %. Después del postest los docentes logran un 57 % de acciones de aprendizaje interpersonal en sus prácticas, logrando un avance por sobre el 50 %. Por consiguiente, el dominio cognitivo que apunta a desarrollar el “Pensar críticamente y resolver problemas complejos” y “Dominar contenidos académicos altamente desafiantes” que propicien el

aprendizaje profundo solo logra un 20 % en el pretest tras la observación y análisis crítico de la práctica docente.

No obstante, en la evaluación postest, aplicada después de 9 meses de metodología de proyectos de aula, el dominio cognitivo logró un total de 65 %, aumentando las acciones pedagógicas con foco en el aprendizaje profundo en un 45 %. Estos resultados parecen atender contra la estructura tradicional de la clase de la transmisión de contenidos coartando la posibilidad de promover prácticas orientadas a un aprendizaje en profundidad. La evidencia expuesta tiene coherencia con las prácticas de aprendizaje profundo promovidas y guiadas por los docentes. Al respecto, Bolívar (2019) y Fullan (2020) expresan que asegurar un aprendizaje de calidad, implica que el estudiante asuma un rol activo dando sentido a lo que aprende.

### *b) Resultados del diseño e implementación del proyecto de aula*

En este apartado se presenta el diseño e implementación del proyecto de aula desarrollado. A continuación, la tabla 1 presenta el diseño del proyecto de aula.

**Tabla 1**

*Diseño del proyecto de aula*

<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Acciones formadoras</b>
Desarrollar aprendizaje profundo en los estudiantes a través de metodología por proyectos de aula.	Resignificar el rol del estudiante en su proceso de aprendizaje (dominio cognitivo).	Diseñar experiencias de aprendizaje en conjunto con estudiantes con base en los objetivos del currículum escolar.  Desarrollar clases desde los intereses, necesidades y características de los estudiantes.
	Propiciar prácticas de colaboración entre pares y docente en clases (dominio interpersonal).	Trabajar el error en clases como una forma de indagar colaborativamente en la mejora de los aprendizajes.  Los estudiantes aprenden de forma colaborativa en diversas actividades de aprendizaje.  Instancias de exposición de los aprendizajes y retroalimentación entre pares.

*Nota.* Elaboración propia de los autores.

En primer lugar, se aborda el nudo crítico que corresponde a la articulación de asignaturas para dar significado a los aprendizajes, una de las acciones que se proponen para mejorar este aspecto es el trabajo en metodología por proyectos de aula. Donde los docentes proponen actividades centrales basadas en los indicadores bajos en los resultados SIMCE, Test de intereses de los estudiantes y diagnósticos. Posteriormente las asignaturas se unen con diferentes actividades que tributan a la temática central del proyecto. De este modo, se propicia el desarrollo de aprendizaje en colaboración, donde los estudiantes en conjunto con los docentes resuelven problemas que surgen desde las necesidades, intereses y problemáticas. Para finalizar, el proceso evaluativo se realiza durante todo el desarrollo de los proyectos de aula, donde se analiza la calidad de la tarea desarrollada por el estudiantado, desde una mirada de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

### *c) Resultados de las reflexiones sobre las experiencias de aprendizaje profundo vivenciadas por los estudiantes*

En este apartado se presenta la tabla 2 que muestra las reflexiones de estudiantes sobre las experiencias vivenciadas durante los proyectos de aula en coherencia con los dominios y habilidades de aprendizaje profundo.

**Tabla 2.**

*Reflexiones recurrentes de estudiantes sobre las experiencias de aprendizaje profundo vivenciadas durante los proyectos de aula*

<b>Dominios de aprendizaje profundo y habilidades</b>	<b>Reflexiones recurrentes de estudiantes sobre oportunidades de aprendizaje profundo vivenciadas durante los proyectos de aula</b>
Dominio cognitivo	<p>“Me gustó aprender por proyectos, me ayuda a resolver problemas de la vida diaria y del entorno, como la contaminación del aire, el no respeto por derechos humanos y la discriminación de los pueblos originarios” (estudiante N°45, 6to. año).</p> <p>“Junto a los profesores hicimos una rúbrica que nos orientó en la resolución de problemas y los docentes hacían preguntas para encauzar nuestras ideas y encontrar mejores soluciones” (estudiante N°5, 5to. año).</p> <p>“Los profesores nos dan oportunidades de utilizar videos, fotos, gráficas, páginas web, libros y muchos otros recursos y materiales para aprender, ahora cuando tenemos dudas buscamos información de inmediato en internet” (estudiante N° 79, 7mo. año).</p>

---

Dominios de aprendizaje profundo y habilidades	Reflexiones recurrentes de estudiantes sobre oportunidades de aprendizaje profundo vivenciadas durante los proyectos de aula
--	--

---

“Enfrentamos problemáticas desafiantes para nosotros como estudiantes, todas las semanas teníamos que exponer cómo iba el avance del trabajo para recibir la evaluación de compañeros y profesores sobre nuestro desempeño guiándose por la rúbrica. Además, de los aportes de compañeros nosotros teníamos que aplicar la rúbrica a nuestros trabajos para aprender más” (estudiante N° 123, 8vo. año).

Dominio interpersonal

“Los docentes nos orientan a criticar los trabajos de nuestros compañeros con respeto pero tenemos que dar nuestra opinión, y también nos dicen que debemos estar abiertos a las sugerencias para mejorar nuestras ideas y estar atentos a qué aspectos podemos cambiar en el trabajo” (estudiante N°21, 5to. año).

“Nosotros como estudiantes lideramos presentaciones de nuestros avances a los compañeros y ellos también nos hacen preguntas acerca del trabajo que estamos realizando” (estudiante N°71, 6to. año).

“Siempre exponemos avances de los proyectos usando Powerpoint, infografías, mentimeter, nearpod u otros recursos tecnológicos para apoyar nuestras presentaciones orales o recoger información rápida del curso; igual hay un espacio para que los compañeros puedan hacernos preguntas, si no tenemos la respuesta, se responde entre todo el curso con apoyo de los docentes”(estudiante N° 103; 7mo. año).

“Aprendí a trabajar entre compañeros, en pequeños grupos para resolver los desafíos de los proyectos, que es mucho más fácil pensar soluciones en conjunto, damos ideas entre todos para enfrentar las problemáticas; creamos materiales, analizamos datos y nos apoyamos cuando exponemos nuestros resultados del proyecto”(estudiante N° 147, 8vo. año).

Dominio intrapersonal

“Lo mejor para mí fue el apoyo y aliento entre compañeros cuando teníamos que enfrentar desafíos. Era difícil a veces juntarse porque había compañeros sin conectividad, pero los que teníamos internet, nos juntábamos por videoconferencia para hacer actividades de nuestro proyecto y después llamábamos por teléfono a nuestros compañeros sin conexión para ayudarlos” (estudiante N° 11, 5to. año).

---

---

Dominios de aprendizaje profundo y habilidades	Reflexiones recurrentes de estudiantes sobre oportunidades de aprendizaje profundo vivenciadas durante los proyectos de aula
--	--

---

“Tenemos un grupo de WhatsApp en donde los profesores y compañeros nos ayudan de forma rápida con nuestros trabajos, nos orientan a encontrar mejores respuestas a nuestros proyectos. Aprendimos a pedir y dar ideas a otros compañeros para mejorar nuestro trabajo” (estudiante N° 63, 6to. año).

“Cuando exponemos recibimos buenos aportes de inmediato de profesores y compañeros que nos motiva a mejorar nuestro trabajo, ellos nos van aportando en el momento con ayuda de la rúbrica de evaluación que hicimos entre todos y todas” (estudiante N° 88, 7mo. año).

“En los avances que mostramos de manera preliminar, nos damos cuenta de aspectos del trabajo que tenemos que mejorar, lo bueno es que si uno se equivoca, los profesores siempre nos dan oportunidades para corregir nuestros errores y mejorar” (estudiante N° 136, 8vo. año).

---

*Nota.* Elaboración propia de los autores.

## Conclusiones

A partir de los resultados encontrados en esta experiencia se pone en evidencia que la implementación de la metodología de ABP favorece el aprendizaje profundo en el aula, la transformación del núcleo pedagógico y tiene coherencia con las actuales investigaciones que se han dispuesto con relación a esta estrategia (Álvarez et al., 2019; Ambrosio y Hernández, 2018; Balsalobre y Herreda, 2018). Por otra parte, la implementación de ABP en el aula admite en los docentes transformar prácticas tradicionales de transmisión de contenido a un enfoque más activo, democrático, colaborativo y autónomo que tiene como consecuencia además un cambio en el núcleo pedagógico, es decir, que con el ABP logra en primer lugar, que el rol del estudiante adquiera mayor protagonismo en su tarea de aprender de manera más democrática y colaborativa, en segundo lugar, gracias a la habilidad de indagación que desarrollan en este proceso, les permite un

mayor contacto con contenidos de alto nivel académico a través de los distintos dispositivos de información y por último, los docentes se convierten en sujetos activadores de aprendizajes que propician y motivan la búsqueda de interrogantes que se encuentran en la vida real del estudiantado.

Si bien las valoraciones del proyecto de aula han demostrado ser favorables para la construcción de aprendizaje de los niños y niñas, surge la necesidad de favorecer prácticas de liderazgo pedagógico que promuevan aprendizajes profundos por medio del cuestionamiento permanente sobre ¿Qué prácticas de aprendizaje profundo se evidencian escasamente en las clases? ¿De qué manera se enriquece el aprendizaje profundo en las distintas asignaturas? ¿Qué prácticas de aprendizaje profundo se encuentran arraigadas en otras asignaturas? ¿Cómo los docentes logran cohesionar las asignaturas para lograr aprendizajes profundos en los estudiantes? ¿Cómo lograr que lo aprendido por los estudiantes tenga un impacto positivo en la comunidad educativa y fuera del aula? Estas y otras interrogantes permitirán reflexionar sobre qué, cómo y para qué se aprende en la escuela para estimular aprendizajes con mayor sentido para la vida.

## Referencias

- Álvarez, J., Álvarez, T., Sandoval, R. y Aguilar, M. (2019). La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo / La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 9(18), 833-844. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.474>
- Ambrosio, R. y Hernández, J. (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces de la Educación*, 3(5), 3-19. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/88>
- Balsalobre, L. y Herrada, R. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 45-60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23320>

- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2020). Liderazgos que transforman la escuela. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 290, 10-13. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2020/02/2298.pdf>
- Casas, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdiviana*, 13(1), 51-60. <https://doi.org/10.33554/riv.13.1.171>
- Catro-Álvarez, M. (2021). *Liderazgo pedagógico del docente focalizado en el aprendizaje profundo*. [Tesis de Magister en Gestión Escolar, Universidad Católica de Temuco, Chile]
- Cortez, M. (2018). *Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI*. Líderes Educativos, Centro del Liderazgo para la Mejora Escolar. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/08/NT4\\_L1\\_M.C.\\_Liderar-para-prom-over-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes\\_20-08.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/08/NT4_L1_M.C._Liderar-para-prom-over-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes_20-08.pdf)
- Delgado, A. y Moscardó, J. (2018). Evaluación del diseño, proceso y resultados de una asignatura técnica con Aprendizaje Basado en Problemas. *Educación XX1*, 21(2), 179-203. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19415>
- Duque, V. y Largo, W. (2021). Desarrollo de las competencias científicas mediante la implementación del aprendizaje basado en problemas (abp) en los estudiantes de quinto grado del instituto universitario de Caldas (Manizales). *Revista Panorama*, 15(28), 143-156. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1821>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2020). *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos*. Ediciones Pirámide.
- Gee, J., & Esteban-Guitart, M. (2019). Designing for deep learning in the context of digital and social media. *Comunicar*, 27(58), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-01>

- Huberman, M., Bitter, C., Anthony, J., & O'Day, J. (2014). *Findings from the study of deeper learning. Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools*. American Institutes for Research.
- Lambert, L. (2017). El liderazgo Constructivista: forjar un camino propio en pos de la reforma escolar. En J. Weinstein (Eds.), *Liderazgo Educativo en las Escuelas. Nueve Miradas*, (pp. 34-91). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Leithwood, K., A. Harris, and D. Hopkins (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Martínez, M., Mcgrath, D., y Foster, E. (2016). *How deeper learning can create a new visión for teaching*. The National Commission on Teaching & America's Future.
- Mejía, F. (2021). Proceso de aprendizaje profundo de una alumna de primaria en un contexto de alta marginación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 205–230. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.203>.
- MINEDUC (2009). *Ley General de Educación N° 20.370*. Ministerio de Educación de Chile.
- Monreal, I., & Berrón, E. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 21-41. <https://doi.org/10.5209/reciem.64106>
- Ortega, C., & Hernández, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 213-220. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596015>
- Pozo, C., Simonetti, F. (2018). ¿Cómo indagar sobre Aprendizaje Profundo en Centros Escolares? Instrumentos y orientaciones prácticas. *Líderes Educativos*: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/como-indagar-sobre-aprendizaje-profundo/>
- Quinn, J., Mceachen., J., Fullan., Gardner., M., & Drummey, M. (2022). *Sumergirse en el aprendizaje profundo*. Morata.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje*. Grano de Sal.
- Rincón-Gallardo, S. & Fullan, M. (2016). *Essential features of effective networks in education*, *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), <https://>

[doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007](https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007)

- Rivera, Y. y Aparicio, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva educacional*, 59(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1055>
- Robinson, V., & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- Robinson, V. (2022). *¿Cambiar la escuela o mejorarla? Lectio*.
- Sáinz, J., Sanz, I. y Capilla, A. (2021). *Efectos en la Educación Iberoamericana: un año después de la COVID-19*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Stoll, L. (2019). Liderazgo para el aprendizaje. EduCaixa.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aprendizaje-basado-en-proyectos-infantil-primaria-y-secundaria/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria-material-didactico/20588>
- Vaillant, D., & Zidán, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio*, 24(91), 253–274. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200001>

**Elementos de álgebra linear em atividades envolvendo os conceitos de independência e dependência linear<sup>19</sup>**

**Elementos de álgebra linear en actividades que involucran los conceptos de independencia y dependencia lineal<sup>20</sup>**

*Renan Marcelo da Costa Dias*  
Universidade Federal do Pará  
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4305-9948>  
E-mail: [renanmarcelo1998@gmail.com](mailto:renanmarcelo1998@gmail.com)

*João Cláudio Brandemberg (Orientador)*  
Universidade Federal do Pará  
Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8848-3550>  
E-mail: [brand@ufpa.br](mailto:brand@ufpa.br)

<https://doi.org/10.61728/AE24080095>

---

<sup>19</sup> Capítulo elaborado considerando a inclusão de fragmentos da tese intitulada *Um Estudo Acerca da Inserção de Aspectos Históricos dos Conceitos de Dependência e Independência Linear em Cursos de Álgebra Linear*, para obtenção do grau de Mestre no programa “Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas”. Defendida: 22/02/2022. Este trabalho de pesquisa é uma produção do Grupo de Pesquisa “GEHEM – Grupo de Estudos e Pesquisa em História e Ensino de Matemática”.

<sup>20</sup> Capítulo elaborado considerando a inclusão de fragmentos de la tesis titulada *Un Estudio Sobre La Inserción de Aspectos Históricos de Los Conceptos de Dependencia e Independencia Lineal en Cursos de Álgebra Lineal* para obtener el grado de Magister en el programa “Maestría en Educación en Ciencias y Matemáticas”. Sustentada: 22/02/2022. Este trabajo de investigación es una producción del Grupo de Investigación “GEHEM – Grupo de Estudios e Pesquisa em História e Ensino de Matemática”.

## Resumen

El presente estudio se trata de un desarrollo de tesis de maestría, que tuvo como objetivo investigar cómo el desarrollo histórico de los conceptos de independencia y dependencia lineal puede ser abordado en cursos que involucran elementos de enseñanza de Álgebra Lineal. Este desdoblamiento tiene como objetivo la viabilidad de un abordaje basado en la presentación de actividades con sesgo histórico, estos conceptos, y otros elementos del álgebra lineal, como matrices, sistemas lineales y vectores, para una mejor comprensión de los contenidos, por parte de los estudiantes de los estudiantes de grado en Matemáticas y Educación Básica. Por tanto, inferimos, es necesario conocer aspectos del desarrollo histórico-epistemológico de estos conceptos.

## Resumo

O presente estudo trata de um desdobramento de uma dissertação de mestrado, que teve por objetivo investigar de que forma o desenvolvimento histórico dos conceitos de Independência e Dependência Linear podem ser abordados em cursos que envolvam o ensino de elementos de Álgebra Linear. Tal desdobramento visa a viabilidade de uma abordagem a partir da apresentação de atividades com um viés histórico, destes conceitos, e de outros elementos da Álgebra Linear, como Matrizes, Sistemas Lineares e Vetores, para uma melhor compreensão dos conteúdos, por estudantes da licenciatura em Matemática e estudantes da Educação Básica. Para tanto, inferimos que é necessário conhecer de aspectos do desenvolvimento histórico-epistemológico destes conceitos.

## Introdução

Elementos normalizadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, e os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática, vem a se constituir em documentos normativos oficiais, balizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que tem como função formular as diretrizes curriculares da educação nacional,

tal qual as diretrizes dos cursos de formação de professores, com finalidade de servir de base de referência obrigatória para a elaboração de currículos acadêmicos e escolares, tanto na rede pública ou privada, em todo território brasileiro. (Gollo Júnior, 2019).

Nestes documentos, encontram-se as diretrizes que tem por finalidade o desenvolvimento dos estudantes, como sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, e críticos em relação ao tratamento das diversas informações que lhes atingem, e que mobilizam conhecimentos para ações de posicionamento sobre uma realidade que os cerca. No que diz respeito à Matemática e suas tecnologias, para exemplificar, com relação ao ensino médio, a BNCC propõe uma consolidação, ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas, inicialmente, no ensino fundamental (Brasil, 2017, p. 529).

Em outros termos, considerando tais normalizadores, as competências e as habilidades desenvolvidas no âmbito do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior, devem ser retomadas e concebidas como conhecimentos “prévios” que possam promover o desenvolvimento (ampliação, consolidação, aprofundamento) de novas competências e habilidades no processo de aprendizagem em Matemática.

Uma tal sistematização prevista nestes documentos normativos, infere a importância do contato com as diversas representações ou contextos de um mesmo objeto matemático. Uma assertiva, fundamentada no caráter de que, diferente de outras matérias, o acesso aos objetos de estudo da matemática acontece, favoravelmente, por meio do contato com suas múltiplas representações; o que é explicitado, na competência C04: “Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas”. (Brasil, 2017, p. 531).

Desse modo, o alcance a um maior número de representações do objeto matemático, garante ao estudante um conhecimento do conceito matemático de forma mais completa. Temos assim, uma garantia de validação,

pelos estudantes, dos resultados emergentes de seus procedimentos investigatórios em sala de aula, não apenas com argumentos empíricos, mas sobretudo alicerçado em conceitos matemáticos, potencializados a partir das leituras, das representações e das demonstrações de algumas proposições envolvidas.

Estas recomendações normativas, trazem aos estudantes, a visão de uma matemática em movimento, sujeita a erros e acertos, envolta num processo de buscas, questionamentos, conjecturas, refutações, aplicações e comunicações.

Assim, nossos estudantes serão desafiados a apresentar argumentos em defesa de suas ações formativas, frente aos problemas postos, podendo tomar a Matemática como uma ciência proveniente de práticas da humanidade na busca por soluções de problemas que lhes surgem ao longo do tempo, mas, sem descuidar das necessidades de experimentação e interiorização, natural, do raciocínio hipotético-dedutivo que caracteriza a matemática como ciência (Dias e Brandemberg, 2023).

Desta forma, somos conduzidos a um exercício reflexivo acerca da atuação dos docentes, em especial os que estão em formação inicial, nos processos de ensino e de aprendizagem em matemática, frente às novas normativas, em vigor e emergentes. Tal exercício materializa-se no seguinte questionamento: Que ações formativas podem ser executadas junto aos estudantes e professores em formação para que concebam as competências, normatizadas, consideradas, como essenciais para um melhor processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos matemáticos? Particularizando, aqui, elementos de Álgebra Linear.

Na busca por respostas ao nosso questionamento, entendemos que uma das formas de explicitar a importância da utilização de diferentes registros de um mesmo objeto matemático, e ainda da essencialidade do uso de argumentos consistentes para validação de resultados matemáticos, é incorporar essas mesmas concepções nos processos formativos do professor de matemática, em especial, nos cursos de Licenciatura.

Compreendemos as contribuições didáticas que as ações formativas, compostas por atividades, com ênfase em registros variados, e balizadas pelas normativas em discussão promovem aos processos de ensino e de aprendizagem, e aos licenciandos em matemática, o encontro da significância e dos significados, para balizar o seu próprio fazer docente em sala de aula.

Consideramos, dentre as disciplinas de formação nas Licenciaturas em Matemática, a Álgebra Linear como adequada, pois pode tratar de uma sequência de experiências com conteúdos da Educação Básica, nas quais a importância dos aspectos que vimos discutindo, se efetiva.

Em acordo com Dias (2022, p. 18), é a Álgebra Linear que oportuniza ao licenciando o primeiro contato com o rigor e o formalismo necessários ao estudo de objetos matemáticos, e os conceitos de Independência e Dependência Linear, que destacamos, emergem como um notável exemplo para se trabalhar a importância do uso dos mais diversos contextos e representações do objeto fundamental da Álgebra Linear, que é o conceito de Vetor, para se compreender a linearidade como uma relação entre eles e não como um simples procedimento.

É oportuno destacar que a linguagem formal e a axiomática, com as quais os conceitos subjacentes à Álgebra Linear são abordados, emergem do caráter unificador e generalizante da teoria dos espaços vetoriais, que por sua vez remontam ao nascimento da própria Álgebra Linear enquanto campo disciplinar a partir do século XIX. (Dorier et al., 1995a, p. 177) (Dias, 2022).

De onde, observamos que o formalismo e a axiomatização exercem papel importante nos processos de ensino e de aprendizagem dos conceitos da Álgebra Linear, uma vez que possibilitam ao aluno compreender o caráter unificador e generalizante da referida disciplina, por meio da visualização de diferentes objetos matemáticos, em seus mais diversos contextos e representações. Desse modo, tais linguagens se constituem como elementos chave da disciplina (Dias, 2022).

Contudo, a praticidade do formalismo e da axiomatização da Álgebra Linear não é de fácil entendimento ao estudante, uma vez que para isto seria necessário conhecer os diversos contextos matemáticos que a subsidiaram. Desse modo, a História da Matemática emerge como um importante provedor de recursos didáticos nessas ações (Dias e Brandemberg, 2023).

Nosso desafio, como professores, portanto, concretiza-se em dar um aspecto funcional ao formalismo visando compreender diferentes aspectos anteriores dentro de uma mesma linguagem, para que os alunos consigam visualizar qualquer objeto matemático como um elemento em um determinado conjunto.

Nesse contexto, vemos na História da Matemática elementos de uma interessante alternativa didática para explicitar o caráter unificador e generalizante das noções de Independência e Dependência Linear, explicitados por Dorier (1994) e Dias (2022), bem como compreender a importância das linguagens formal e axiomática.

Muitos estudiosos têm defendido as contribuições que ações docentes balizadas em elementos da História da Matemática possibilitam aos processos de ensino e de aprendizagem, tais como Miguel e Miorim (2004), Mendes (2015) e Brandemberg (2018). Para estes autores, uma abordagem didática amparada na história fornece significado aos conteúdos matemáticos. Uma História da Matemática, com um tratamento adequado, que pode ser inserida em sala de aula tratando do desenvolvimento histórico-epistemológico dos conceitos e das relações envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior (Brandemberg, 2010).

De fato, Brandemberg (2018, p. 4), infere que uma das formas de realizar essa inserção, é a elaboração de atividades de cunho histórico.

Frente ao cenário descrito, buscamos em nossa escrita, a partir dos conceitos de Independência e Dependência Linear, uma abordagem de ensino de conteúdos da Álgebra Linear que leve em consideração aspectos do desenvolvimento histórico-epistemológico destes conceitos. Objetiva-

mos assim, contribuir com a produção de um material que apresente potencial didático para o ensino de elementos de Álgebra Linear.

## **Sobre o ensino de elementos de álgebra linear**

Nas últimas duas décadas, os processos de ensino e de aprendizagem envolvendo a Álgebra Linear ganharam novos e maiores espaços de discussão em pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Matemática no Brasil.

Conforme vimos discutindo, nos cursos de Licenciatura em Matemática, a especificidade da Álgebra Linear consiste em oportunizar o primeiro contato do estudante com o rigor e o formalismo necessário no estudo de objetos matemáticos, em que o professor exige demonstrações lógicas e/ou argumentos explicativos de procedimentos e concepções conceituais adotadas (Dorier, 1998).

Segundo Dorier et al. (1994), o primeiro contato dos alunos com a disciplina Álgebra Linear, em termos gerais, é difícil, e não ocorre de maneira muito tranquila. Como forma de amenizar tais dificuldades, os professores tendem a minimizar a presença do formalismo na condução da disciplina e priorizam aspectos algorítmicos e operacionais em suas tarefas. No entanto, tal abordagem acarreta uma formação deficiente, uma vez que, apesar de conseguirem resolver tais tarefas, os alunos apresentam lacunas significativas na compreensão conceitual de noções elementares.

No que diz respeito aos conceitos de Independência e Dependência Linear, Dias (2022, p. 22) defende que estes carecem de uma investigação mais aprofundada, tendo em vista que não são bem compreendidos em uma abordagem inicial da Álgebra Linear, e ainda são um dos principais sinalizadores da não visualização da relação de dependência entre vetores em objetos diferentes das  $n$ -uplas, tais como matrizes, funções e polinômios. Além disso, a dificuldade de aprendizagem desses conceitos reverbera em outros, haja vista que são retomados ainda dentro dos Espaços Vetoriais e no estudo dos Sistemas de Equações Lineares e das Transformações Lineares.

Nessa perspectiva, com o propósito de uma maior compreensão das dificuldades apontadas pela literatura no que se refere à aprendizagem dos conceitos de Independência e Dependência Linear, realizamos uma revisão em teses e dissertações brasileiras que tenham investigado a referida temática entre os anos de 2000 e 2022. Assim, trazemos Grande (2006), Andrade (2010) e Souza (2016), para dialogar com nossas referências, que vimos discutindo. Uma vez que o cerne destes trabalhos se constitui na identificação de obstáculos à compreensão dos conceitos em foco.

O estudo de Grande (2006) teve por objetivo investigar quais são os registros de representação semiótica mais utilizados em livros didáticos de Álgebra Linear com relação aos conceitos de Dependência e Independência Linear. A fim de obter base à sua análise, realizou uma investigação do desenvolvimento histórico dos conceitos de Dependência e Independência Linear, levantando as dificuldades dos alunos quando estes lidam com os conceitos supracitados, na literatura internacional, pois, seu trabalho é pioneiro no Brasil sobre o tema.

De maneira geral, evidenciou que a dificuldade mais comum nos conceitos de Dependência e Independência Linear diz respeito à transposição desses conceitos a outros contextos.

Andrade (2010) pesquisou os requisitos necessários ao desenvolvimento de softwares educativos que amparassem a aprendizagem à distância dos conceitos de Dependência e Independência Linear, a partir da elaboração de um instrumento para levantar as dificuldades de aprendizagem nesses conceitos. Ainda, Andrade (2010), discute a visualização dos conceitos de Dependência e Independência Linear e o excesso do formalismo e abstração inerentes aos objetos da Álgebra Linear

Souza (2016) investigou as dificuldades e concepções de licenciandos em Matemática com relação aos conceitos de Dependência e Independência Linear por meio da aplicação de um questionário. Em sua análise, percebeu que as dificuldades estavam atreladas tanto à natureza particular da disciplina Álgebra Linear quanto aos aspectos subjetivos dos alunos.

Em acordo, com o apresentado por Grande (2006), Andrade (2010) e Souza (2016), inferimos, fortemente, que as dificuldades envolvendo os processos de estudo dos conceitos em questão estão diretamente relacionadas ao caráter formal com que eles são apresentados, e que para o aluno esse formalismo não faz sentido algum e, eventualmente, o conduz a memorização de procedimentos sem compreendê-los.

Diante dos estudos supracitados, foi possível observar que a principal dificuldade na compreensão dos conceitos de Dependência e Independência Linear, pontuada em nossas referências, diz respeito ao fato dos alunos não visualizarem um conceito, em diferentes registros de representação, assim como em outros contextos matemáticos que não as tradicionais  $n$ -uplas.

Apesar das linguagens formal e axiomática com a qual os conceitos de Independência e Dependência Linear são trabalhados em cursos de licenciatura em Matemática serem visualizadas como sendo aspectos problemáticos que impossibilitam a compreensão do caráter unificador e generalizante da Álgebra Linear, em acordo com Dias (2022), é necessário ressaltar que essas linguagens emergiram de sua própria constituição, a partir do século XIX. Um desenvolvimento, que descrevemos na próxima seção.

Dorier (1995a) concebe a teoria dos espaços vetoriais como um exemplo de teoria unificadora e generalizante, haja vista sua concepção de conceitos dessa natureza. Nesse prisma reflexivo, o referido autor distingue duas etapas na construção de um conceito unificador e generalizante, que segundo ele correspondem a dois processos mentais na aprendizagem.

- I O reconhecimento de semelhanças entre objetos, ferramentas e métodos dá vida ao conceito unificador e generalizante
- II A explicitação do conceito unificador e generalizante como objeto induz uma reorganização de antigas competências e elementos do conhecimento.

A ideia, portanto, consiste em inserir o aluno em uma atividade matemática na qual ele possa resolver e ao mesmo tempo refletir sobre algumas possibilidades de generalização e unificação dos métodos que ele mesmo desenvolveu, no intuito de visualizar suas praticidade e simplificação.

Dessa forma, vemos na História da Matemática elementos de uma interessante alternativa didática para explicitar o caráter unificador e generalizante das noções de Independência e Dependência Linear, bem como para compreender a importância das linguagens formal e axiomática em tais processos. (Brandemberg, 2018) (Dias, 2022).

A adoção de elementos da História da Matemática nos processos de ensino e de aprendizagem em Matemática encontra seus adeptos principalmente por suas contribuições à formação conceitual e procedimental com significado aos alunos e por suas potencialidades às ações formativas do professor.

Ao tomarmos a História da Matemática como nossa aliada na busca de novas alternativas de transposição didática para o ensino de Matemática, devemos trabalhar o desenvolvimento histórico-epistemológico de determinados conteúdos matemáticos (conceitos matemáticos, objetos matemáticos) sempre com o propósito de localizar possibilidades pedagógicas que possam auxiliar na superação das dificuldades encontradas por professores e estudantes de Matemática nos ambientes de ensino. (Brandemberg, 2018).

Nesse contexto, podemos afirmar que o uso da História da Matemática só terá sentido se tivermos ciência das metas e dos objetivos que desejamos alcançar em sua utilização.

Nesse sentido, explicitamos a refletividade do caráter unificador e generalizante da Álgebra Linear no desenvolvimento histórico-epistemológico dos conceitos de Independência e Dependência Linear, e construímos uma história voltada para fins pedagógicos e que emerge da problematização dos atuais processos de ensino e aprendizagem dos referidos conceitos, e de fundamental importância para a compreensão da Álgebra Li-

near, enquanto ideia unificadora, a qual não pode faltar ao professor da disciplina e deve estar presente em todos os momentos para que os alunos percebam toda a sua extensão e não tenham uma visão parcial e deformada do assunto (Dias, 2022).

A História da Matemática colocada em foco neste material concentra-se na possibilidade de contribuir aos processos de ensino e de aprendizagem em Matemática, de maneira geral, por meio da compreensão conceitual e procedimental com significado pelo estudante.

Desse modo, não se trata de conduzir o aluno para que este faça uma reconstrução do caminho que os matemáticos construíram, mas sobretudo dar possibilidades aos alunos de reflexão sobre as estratégias cognitivas desenvolvidas por esses mesmos matemáticos e que ele possa obter a partir destas, subsídios epistemológicos que lhe possibilitem desenvolver suas próprias estratégias de pensamento e que dê significado aos conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula (Brandemberg, 2018).

Nesse sentido, é que apresentamos a seguir, elementos históricos do desenvolvimento de conceitos e objetos que compõem a Álgebra Linear, tais como Independência e Dependência Linear, Geradores, Base e Dimensão de Um Espaço Vetorial, Matrizes e Sistemas de Equações Lineares. Tal abordagem deve possibilitar uma configuração destes elementos em fonte de recursos didáticos, a serem utilizados para a elaboração das atividades, envolvendo os conceitos de Independência e Dependência Linear, apresentadas em um viés histórico.

## **Aspectos históricos da álgebra linear**

Nesta seção, apresentamos elementos históricos do desenvolvimento dos conceitos que compõem a Álgebra Linear, mais precisamente, Independência e Dependência Linear, Geradores, Base e Dimensão de um Espaço Vetorial e Transformações Lineares, referenciados, principalmente, em Dias (2022), Dorier (1994, 1995a, 1995b, 1998, 2000) e Moore (1995)..

Nosso propósito é evidenciar o modo como o caráter unificador e generalizante da disciplina desponta de sua própria constituição, bem como de explicitar o papel exercido pelas linguagens formal e axiomática nesse processo, e assim, inserir esses elementos em atividades, de cunho histórico, para o ensino.

Conforme discutido anteriormente, apesar da Álgebra Linear ser concebida como um campo disciplinar relativamente novo no meio acadêmico, cuja institucionalização como saber acadêmico remonta ao período de 1910 a 1930, os conteúdos que o compõem são manuseados desde a antiguidade. Os sistemas de equações lineares constituem o contexto matemático no qual os primeiros conceitos da Álgebra Linear foram desenvolvidos, contudo, as civilizações antigas que os manuseavam preocupavam-se apenas em prover métodos de resolução de problemas. A partir do século XVIII, os matemáticos lançaram olhares teóricos sobre os sistemas de equações lineares (Dorier, 1995b).

Os primeiros passos no decurso de uma análise mais sistemática acerca das equações lineares foram dados em 1750 pelos matemáticos Gabriel Cramer (1704 –1752) em sua *Introduction à l'analyse des courbes algébriques*, na qual foi apresentada uma estrutura que preconiza os determinantes, e por Leonhard Euler (1705 – 1783) em seu *Sur une contradiction apparente dans la doctrine des lignes courbes*, no qual foi discutido o paradoxo de Cramer em relação ao número de pontos para a determinação (construção) de curvas algébricas. (Dorier, 1995b).

Euler tomou inicialmente as seguintes equações  $3x-2y=5$  e  $4y=6x-10$  e, por meio do processo de eliminação e substituição, concluiu que era impossível determinar as duas incógnitas, pois ao tentar eliminar  $x, y$  desaparecia e uma equação idêntica surgia. Euler explicou que o motivo do aparecimento desse 'incidente' seria o fato de que a primeira equação nada mais era do que o dobro da segunda e assim não se diferenciariam em nada (Dorier, 1995b).

Para Dorier (1995b; 2000), um leitor moderno ao se deparar com a palavra confinada [enfermée] seria conduzido rapidamente ao conceito de Dependência Linear, entretanto, embora Euler pudesse ter ciência das

relações lineares entre essas equações, sua análise repousava em um ‘incidente’ que ocorria durante o processo de eliminação e substituição e que resultava na indeterminação de incógnitas. Desse modo, Dorier (1995b; 2000) defende que na verdade o que Euler introduziu em seu trabalho foi a noção de Dependência Inclusiva e não de Dependência Linear.

Assentados em uma visão moderna da Álgebra Linear, o termo ‘uma equação contida nas outras’, empregado por Euler, conduz ao atual conceito de Dependência e Independência Linear, entretanto, tais conceitos referem-se a uma relação entre vetores, emergentes de diferentes naturezas, enquanto que a noção trabalhada por Euler é imersa em um contexto particular de equações.

Segundo Dorier (1995b; 2000), o conceito de dependência em Euler é mais local e a noção atual de Dependência e Independência Linear carrega consigo um caráter unificador e generalizante, uma vez que generaliza e unifica uma definição de dependência para os demais objetos matemáticos, tais como  $n$ -uplas, matrizes e funções.

Embora a análise intuitiva de Euler tenha sido profícua para o surgimento de noções matemáticas que preconizam os conceitos de Dependência e Posto, ela não teve uma grande repercussão devido a rápida aceitação e utilização dos determinantes, instituídos por Cramer para a resolução de sistemas de equações, os quais exigiam mais técnica do que intuição. (Wussing, 1998).

Georg Ferdinand Frobenius (1849 – 1917), foi o primeiro a apresentar, de forma clara e concisa, uma definição de Dependência e Independência para equações e  $n$ -uplas, sem o uso dos determinantes. Em seu *Über das Pfaffsche Problem* publicado em 1875, Frobenius definiu, em termos modernos, as noções de Dependência e Independência Linear que abraçavam tanto as equações quanto as  $n$ -uplas (Dorier, 1995b; 2000).

Desse modo, é possível perceber que os sistemas de equações lineares e a teoria dos determinantes constituíram o contexto no qual conceitos

chave da linearidade, se fundam e relacionam-se com a teoria do Espaço Vetorial aplicado à dimensão finita. Contudo, foi com Augustin-Louis Cauchy (1789 – 1857) e Carl Gustav Jacobi (1804 – 1851) que, a partir do século XIX, o estudo dos determinantes se tornou efetivo (Dias, 2022).

Em 1829, Jacobi usou pela primeira vez os determinantes conhecidos como Jacobinos. Os determinantes jacobianos nada mais eram do que determinantes funcionais, porém, as notações usadas por Jacobi eram muito mais próximas das notações modernas do que as de Cauchy, além disso, Jacobi dedicou tanta ênfase aos determinantes funcionais que pensava nos determinantes ordinários numéricos como jacobianos de  $n$  funções lineares em  $n$  incógnitas (Baroni, 2009).

Apesar de Cauchy e Jacobi, dentre outros matemáticos, terem ofertado significativos avanços no estudo dos determinantes em favor da construção de uma álgebra matricial, bem como, tenhamos conhecimento de que na obra de Herman Grassmann, datada de 1844, foi usado algo bem semelhante às matrizes, à Arthur Cayley (1821 – 1895) é dado o crédito do pioneirismo da teoria das matrizes em sua obra *A memoir on the Theory of Matrices*, publicada em 1858 na forma de artigo na *Philosophical Transactions* da Royal Society of London (Santos, 2011.).

A obra de Cayley trata especificamente sobre a teoria das transformações, na qual ele definiu o conceito de matriz como sendo “Um conjunto de quantidades em forma de quadrado” (Cayley, 1889, p. 475 apud Santos, 2011, p. 37), ou seja, quando número de linhas é igual ao de colunas. Também foram tratadas as matrizes em que o número de linhas é diferente do de coluna, as quais ele conceituou como matrizes retangulares.

Segundo Santos (2011), Euler explicitou o caráter linear das fórmulas para transformação de coordenadas no plano e no espaço, e finalmente, com Etienne Bézout (1730 – 1783), a geometria analítica foi atrelada aos tradicionais problemas de linearidade.

Temos, então, a utilização de artifícios algébricos na resolução de problemas geométricos, no início do século XVII, a partir dos trabalhos in-

dependentes de dois matemáticos, a saber, Pierre de Fermat (1607 – 1665) e René Descartes (1596 – 1650). (Dorier, 2000),

Conforme colocado anteriormente, é este formato, que leva à representação geométrica dos números complexos, no século seguinte, em um contexto no qual o desenvolvimento de uma análise geométrica intrínseca pôde ser executado, contudo os matemáticos que legitimaram tais números a partir de suas representações não conseguiram as transpor para o espaço tridimensional.

É nesse contexto que Sir William Rowan Hamilton (1805 – 1865) surgiu como sendo o matemático que encontrou a solução desse problema que tanto assolou os matemáticos. Durante suas tentativas em resolver o problema, Hamilton mudou várias vezes sua perspectiva geométrica para a algébrica. Foi então que ele decidiu concentrar sua análise não nas propriedades algébricas, mas sim na natureza geométrica da multiplicação no plano, representada por vetores. (Dorier, 2000).

Nesse sentido, Hamilton percebeu que era mais conveniente o uso de quádruplas ao invés de ternas para que o cálculo geométrico tridimensional fosse possível, além disso, ele percebeu que o produto entre as quádruplas não poderia gozar da comutatividade, uma vez que as rotações não comutam. Assim, tendo em vista seus resultados, em 1844 Hamilton publicou os primeiros elementos do que chamou de ‘Teoria dos Quatérnios’. Os Quatérnios de Hamilton tiveram uma grande repercussão no meio matemático uma vez que eles quebravam a intocável lei da comutatividade para a multiplicação, fato este que se tornou o marco inicial do estudo de novas álgebras. (Dorier, 1995b).

Segundo Dias (2022, p. 72), nesse sentido, novos avanços só emergem com a descoberta das geometrias não euclidianas e com o desenvolvimento das geometrias projetiva e algébrica novas geometrias, baseadas nos métodos analíticos e na teoria dos determinantes e matrizes, encontram-se os germens das primeiras noções de uma teoria unificada de linearidade, e assim, da Álgebra Linear como campo de pesquisa.

Em 1844, Hermann Grassmann deu o primeiro passo rumo à uma teoria unificada da linearidade por meio da publicação da sua *Die Lineale Ausdehnungslehre* que, segundo ele, fazia parte de uma teoria ainda mais geral chamada *Die Ausdehnungslehre*. Em sua publicação, ele conseguiu definir e provar a maioria das propriedades elementares dos Espaços Vetoriais de dimensão finita (Dorier 1995b; 2000).

Na obra de Grassmann encontra-se no fato de nela conter bases pertinentes para uma teoria unificada da linearidade, uma vez que seu autor introduziu com precisão e em um contexto generalizado conceitos elementares da Álgebra Linear, como Dependência Linear, Base e Dimensão.

Segundo Dias (2022, p. 73), é possível observar na obra de Grassmann um grau de complexidade elevado advindo principalmente de suas bases filosóficas, ademais, ele não apresentava definições precisas, mas sim conceitos que emergiam de diferentes perspectivas e que eram validados a partir de seus pressupostos filosóficos e matemáticos, ligados geralmente a realidade física do espaço.

Caire (2020, p. 80), também nos evidencia uma definição de dependência apresentada no contexto do que Grassmann chamou de magnitudes. Imergindo sua definição em um contexto geométrico, com potencial para ser expandida para um *locus* muito mais generalizado.

Táboas (2010), ainda que o conceito de Dependência e Independência Linear não tenham sido criados por Grassmann, em sua obra eles ganharam um formato bem estruturado em termos axiomáticos, além do que, receberam um contexto numa visão global da matemática.

Um fato interessante, observado em Dorier (2000, p. 26), consiste quando Grassmann definiu um sistema de  $m$  unidades, ou seja, um sistema de  $m$  magnitudes lineares independentes, como o sistema de todas as combinações lineares das unidades, pois ele define adição, subtração, multiplicação e divisão por um número, e ainda institui uma lista de propriedades fundamentais que essas operações deveriam satisfazer, e das quais todas as leis algébricas eram decorrentes.

Embora o termo vetor tenha sido proposto pela primeira vez por Hamilton em 1875, a ideia de vetor como um segmento orientado esteve presente em trabalhos de outros matemáticos, dentre os quais, o de Grassmann. Os sistemas de Hamilton e de Grassmann competiram pela influência no meio acadêmico por um tempo. O primeiro alcançou sucesso entre os matemáticos no período de 1840 e 1870, entretanto, de 1870 e 1890 as publicações do segundo ganharam destaque e passaram a influenciar outros matemáticos. (Baroni, 2009),

Dentre esses matemáticos, Giuseppe Peano (1858 – 1932) foi um dos primeiros a chamar a atenção ao trabalho de Grassmann no decurso de seus estudos envolvendo vetores. De acordo com Moore (1995), Peano trabalhou com as noções de vetores de três maneiras distintas ao longo de sua vida.

A primeira maneira foi em 1887 na forma de  $n$ -uplas, na qual ele definiu adição e multiplicação escalar pela operação correspondente em cada coordenada. A segunda maneira foi tratada por Peano em 1888 na forma de um segmento de linha orientado, ou seja, como a diferença  $B - A$  de dois pontos  $A$  e  $B$ . A terceira maneira, também em 1888, foi o que ele chamou de sistemas lineares, os quais eram essencialmente o que consideramos como Espaços Vetoriais sobre o conjunto dos números reais. (Dias, 2022). Estas abordagens são tratadas em seu livro *Calcolo geométrico secondo l'Ausdehnungslehre di H. Grassmann* publicado em 1888 e que, segundo Peano, objetivam realizar uma discussão sobre o Cálculo Geométrico idealizado por Leibniz e desenvolvido Grassmann. Mais precisamente ele teve o propósito de deixar mais claro e acessível aos matemáticos da época a abordagem de Grassmann a partir de uma releitura (Moore, 1995).

Ainda para o Moore (1995, p. 268), o capítulo final Transformações de Sistemas Lineares é o de maior interesse, pois é neste capítulo que Peano apresentou a definição do que ele nomeou por Sistema Linear, o que em sua essência configura como um Espaço Vetorial sobre os números reais. Uma abordagem axiomática também foi utilizada para definir conceitos subjacentes aos Espaços Vetoriais, entre os quais, os conceitos de Independência e Dependência Linear.

Caire (2020, p. 96), ao estudar a obra de Peano, explicita de que forma a definição dos conceitos em foco fora apresentada por ele, contudo, ressalta de antemão que Peano usou a palavra ‘ente’ para se referir a um vetor e a palavra ‘grupo’ para tratar de base.

Estes aspectos concernentes ao amadurecimento e consolidação da Álgebra Linear como campo disciplinar acadêmico, no início do século XX, não foram, nem poderiam ser finalizados nesta seção. Sendo que, complementações mais bem detalhadas e discutidas de maneira mais densa, podem ser encontradas em Dias (2022), referência de base para nossa argumentação, sobre aspectos da história da Álgebra Linear, neste artigo.

### **Atividades para uso em sala de aula: propor e exemplificar**

Na sequência, nesta seção, apresentamos atividades didáticas elaboradas com o objetivo de promover uma compreensão dos conceitos de Independência e Dependência Linear como uma relação entre vetores, em diversos contextos ou representações que esses vetores estejam, seja como n-uplas, equações lineares, matrizes ou segmentos orientados. Assim, estudar a dependência entre vetores se faz essencial para o entendimento do caráter unificador e generalizante da Álgebra Linear, assim como, da importância das linguagens formal e axiomática emergentes da constituição histórica da referida disciplina.

Antes de discutirmos as atividades elaboradas, é importante que retomemos o conceito de Combinação Linear, uma vez que os conceitos de Independência e Dependência Linear estão diretamente relacionados a este.

De um modo geral, uma Combinação Linear consiste em uma expressão matemática formada pela soma dos produtos entre objetos matemáticos, os vetores  $\{v_1, v_2, \dots, v_n\}$  e números reais, os escalares  $\{\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_n\}$ , isto é, a expressão matemática, da forma:  $v_1 \cdot \alpha_1 + v_2 \cdot \alpha_2 + \dots + v_n \cdot \alpha_n$  onde, os vetores  $\{v_1, v_2, \dots, v_n\}$  podem ser: n-uplas numéricas, polinômios, matrizes, funções ou segmentos orientados, entre outros objetos matemáticos, constando em diferentes representações, conforme é possível observar nas atividades apresentadas a seguir.

Observamos que utilizamos em nossa apresentação as notações em acordo com a forma presente em livros de Álgebra Linear, utilizados atualmente nos cursos de licenciatura.

Neste primeiro momento, buscamos uma ordem elementar de apresentação, partindo de uma escolha de exemplos que coadunem com o desenvolvimento histórico dos conteúdos ao mesmo tempo que produzam uma ordem em escalas de dificuldades e sequência na apresentação dos conceitos. Oportunamente, frisamos que tais exemplificações, podem ser estruturadas, nos moldes do proposto em Mendes (2015) e Brandenberg (2018), partindo de um texto sintetizado do desenvolvimento histórico-epistemológico do conteúdo, ou mesmo de aplicações.

ATIVIDADE 01: Tendo em vista os vetores  $u=(1,2)$  e  $v=(2,4)$  e a Combinação Linear dada por  $\alpha(1,2)+\beta(2,4)$ , com  $\alpha,\beta\in\mathbb{R}$ , resolva-a adotando:

a)  $\alpha=1,\beta=3$

Resolução:

$$1. (1,2)+3.(2,4)=(1,2)+(6,12)=(7,14)$$

b)  $\alpha=-2,\beta=5$

c)  $\alpha=-4,\beta=2$

d)  $\alpha=0,\beta=0$

e)  $\alpha=-1,\beta=0$

ATIVIDADE 02: Considerando os vetores  $u=(1,1,2),v=(2,3,1)$  e  $w=(3,4,3)$ , determinar valores  $\alpha,\beta,\gamma\in\mathbb{R}$ , para os quais a combinação linear  $\alpha(1,1,2)+\beta(2,3,1)+\gamma(3,4,3)$  seja igual ao vetor nulo do  $\mathbb{R}^3$

ATIVIDADE 03: Classifique as Equações Lineares do sistema  $\{8x-3y=2$   
 $5x+2y=9$ , em Linearmente Independentes ou Linearmente Dependentes, utilizando o método de Euler.

Como observamos, a atividade 01, de forma elementar, apresentam exemplificações de combinações lineares de vetores do  $\mathbb{R}^2$ . Trazendo no bojo a apresentação do conceito de vetor nulo, visando, estender o conceito para o  $\mathbb{R}^3$ . A complexidade da escrita da combinação linear na atividade 02, igualando ao vetor nulo do  $\mathbb{R}^3$ , e realizando as operações de multiplicação de um vetor por um escalar  $e$ , em seguida, executando a adição de vetores, nos apresenta, a partir de sua representação a necessidade de uso de um novo ente da Álgebra Linear, que identificamos como um Sistema de Equações Lineares, o qual, necessita de um processo de resolução, na obtenção dos escalares, sendo o mais utilizado, o método de eliminação de Gauss-Jordan. Na atividade 03, temos a apresentação formal do espaço das matrizes  $M_{2 \times 2}$ , e de uma classificação em um sistema de equações, quanto a sua linearidade. A resolução. Segue na linha do proposto por Euler

Nossa ideia inicial é tratar com oito atividades de cada tipo, em um total de 24 atividades, que julgamos o mínimo necessário para uma possível consolidação na apresentação destes conteúdos.

## Considerações

Nos últimos vinte anos, como vimos, as pesquisas brasileiras desenvolvidas sob a égide do campo da Educação Matemática, e com relação aos processos de ensino e de aprendizagem em Álgebra Linear, têm evidenciado que cada vez mais os alunos têm apresentado fragilidades conceituais no que diz respeito a conteúdos elementares, dentre os quais, em Independência e Dependência Linear.

No visualizado nessas investigações, as dificuldades dos estudantes estão, inicialmente, no reconhecer as relações de “dependência” em outros objetos matemáticos, diferente das tradicionais  $n$ -uplas, tais como, equações lineares, matrizes, polinômios e segmentos orientados. Inferimos, então, que a natureza dessas dificuldades reside nas abordagens em linguagens formal e axiomática, e no formato abstrato, com o qual tais conteúdos são tratados.

Entretanto, o processo de constituição histórica da Álgebra Linear enquanto campo disciplinar nos evidencia que as linguagens formal e

axiomática emergiram como aspectos essenciais para a sua consolidação enquanto ideia unificadora e generalizante, e ainda hoje essas linguagens figuram elementos chave para o bom entendimento da disciplina em toda a sua completude, mas ao mesmo tempo em seus aspectos mais singulares.

Nesse sentido, defendemos que inserir aspectos históricos dos conceitos de Independência e Dependência Linear em cursos de Álgebra Linear pode conduzir o estudante a uma compreensão conceitual com significado das noções de linearidade, assim como a valorizar as linguagens necessárias ao ensino da Álgebra Linear. Desse modo, trouxemos aqui, na forma de atividades didáticas, explorações dos aspectos observados durante o processo de constituição histórica dos conceitos de Independência e Dependência Linear.

Reiteramos que, ao seguir esse caminho metodológico, não descartamos a importância e a necessidade do conhecimento da definição de Independência e Dependência Linear, bem como do procedimento usual para a sua verificação. Pelo contrário, entendemos que as situações didáticas, revestidas de aspectos históricos, agregam significado e significância para potencializar essas expertises.

Com relação às atividades a serem trabalhadas e ampliadas; na qualidade de pesquisadores dos processos de ensino e de aprendizagem dos conceitos de Independência e Dependência Linear, balizados pela História da Matemática, esperamos que estas possam servir como uma fonte, inicial, de recursos para professores e estudantes, que anseiam por uma compreensão efetiva dos conceitos em estudo e que elucidem a importância e as necessidades dos alunos em transitar por diferentes representações de um mesmo objeto matemático, e do uso da linguagem formal (e axiomática) para a validar conjecturas as quais ele mesmo tenha chegado, por meio de procedimentos próprios de investigação.

## Referências

- Andrade, J. P. G. (2010). *Vetores: interações a distância para a aprendizagem de Álgebra Linear* [Dissertação de Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica]. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
- Baroni, R. L. S. (2009). *Aspectos históricos de alguns conceitos da Álgebra Linear*. SBHMat.
- Brandemberg, J. C. (2010). *Uma Análise Histórico-epistemológica do conceito de Grupo*. Livraria da Física.
- Brandemberg, J. C. (2018). *História e Ensino de Matemática: uma abordagem partindo do desenvolvimento histórico-epistemológico dos conteúdos*. *Anais do V Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEMAT)*, 01-13.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Caire, E. (2020) *Uma cronologia histórica sobre as ideias de conjuntos linearmente independentes e de base até o século XIX*. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Estadual Paulista (UNESP).
- Dias, R. M. C. (2022). *Um estudo acerca da inserção de aspectos históricos dos conceitos de Dependência e Independência Linear em cursos de Álgebra Linear*. [Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas]. Universidade Federal do Pará (UFPA).
- Dias, R. M. C; Brandemberg, J. C. (2023). A Importância do Uso da História da Matemática nos Processos Educativos em Álgebra Linear. *Revista Exitus*. 13, 01 - 22, e023021.
- Dorier, J. L., Robert, A., Robinet, J., Rogalski, M. (1994). Teaching and learning Linear Algebra in first year of French Science University. In *the Proceedings of the 18th conference of the international group for psychology of Mathematics Education, Lisbonne*, 4, 137 – 144. <https://www.fmd.uni-osnabrueck.de/ebooks/erme/cerme1-proceedings/papers/g1-dorier-et-al.pdf>
- Dorier, J. L. (1995a) Meta level in the teaching of unifying and generalizing concepts in Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 29(2), 175 – 197. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01274212>
- Dorier, J. L. (1995b). A General Outline of the Genesis of Vector Space Theory. In: *Historia da Mathematica*, 22(3), 227 – 261.
- Dorier, J. L. (1998). The role of formalism in the teaching of theory of vector spaces. In: *Linear Algebra and its applications*, France, 275-275, pp. 141 – 160.

- Dorier, J. L. (2000). Epistemological Analysis of The Genesis of Theory of Vector Spaces. In: *On the teaching of Linear Algebra*. Grenoble, France: Kluwer Academia Publishers, 2000, pp. 1 – 73. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-47224-4\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-47224-4_1)
- Gollo Júnior, R. A. (2019). Diretrizes Curriculares para Formação de Professores de Matemática – O Estado em Ação. Em: XXIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. São Paulo, SP: UNICSUL, 01 – 13.
- Grande, A. L. (2006). *O conceito de Independência e Dependência Linear e os registros de representação semiótica nos livros didáticos de Álgebra Linear*. [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, SP.
- Mendes, I. A. (2015). *A História da Matemática no Ensino: entre trajetórias profissionais, epistemologias e pesquisas*. Livraria da Física.
- Miguel, A. e Miorim, M. Â. (2004). *História na Educação Matemática: propostas e desafios*. Autêntica
- Moore, G. H. (1995). The axiomatization of Linear Algebra: 1875 – 1940. *Historia Mathematica*, 22, (3), 262 – 303. <https://doi.org/10.1006/hmat.1995.1025>
- Santos, R. N. (2011). *Semiótica e Educação Matemática: registros de representação aplicados à teoria das matrizes*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP.
- Souza, M. L. (2016). *Dependência e Independência Linear: um estudo a respeito das dificuldades e concepções de licenciandos em Matemática*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR.
- Táboas, P. Z. (2010). Um estudo sobre as origens dos Espaços Vetoriais. *Revista Brasileira de História da Matemática*, 10(19), 1 – 38. <https://www.rbhm.org.br/index.php/RBHM/article/view/147>
- Wussing, H. (1998). *Lecciones de historia de las Matemáticas*. Siglo XXI de España Editores S.A.



**Educar para la paz: resolución de conflictos en educación básica<sup>21</sup>**

**Educar para a paz: resolução de conflitos na educação básica<sup>22 23</sup>**

*Miriam Elizabeth Del Villar Martínez*  
Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0009-0008-3700-3877>  
[Lizdelvillar77@gmail.com](mailto:Lizdelvillar77@gmail.com)

*Javier Zavala Rayas (Asesor de tesis)*  
Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0000-0003-2968-9043>  
[jzavala@uaz.edu.mx](mailto:jzavala@uaz.edu.mx)

*Georgina Lozano Razo (Codirectora/ Co-asesora de Tesis)*  
Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0000-0002-6061-7892>  
[glozraz@uaz.edu.mx](mailto:glozraz@uaz.edu.mx)

<https://doi.org/10.61728/AE24080101>

---

<sup>21</sup> Derivada de la tesis titulada *Alumnos mediadores para una resolución pacífica de conflictos en adolescentes de secundaria del estado de Zacatecas* para obtener el grado de Maestra en el programa “Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas”. (<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/>).

<sup>22</sup> Derivado da tese intitulada *Mediadores estudiantis para a resolução pacífica de conflitos em adolescentes do ensino médio no estado de Zacatecas* para obter o título de Mestre no programa “Mestrado em Pesquisa Humanística e Educacional”. (<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/>).

<sup>23</sup> Esta investigación contó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Esta investigación contó con la participación del Cuerpo Académico CA-94 “Niños, Jóvenes y Cognición Social UAZ.

## Resumen

Desde hace varios años, la educación tradicional ha sido favorecida con las herramientas tecnológicas e intelectuales que nos permiten estar conectados. Sin embargo, estas tecnologías, al no tener el alcance esperado, carecen de una educación en valores y morales, de cuidado y de paz, para lograr el progreso de una cultura a una cultura de paz, por eso, hoy más que nunca necesitamos dar una nueva orientación a la educación, promoviendo no solo a lo material y lo técnico, sino también lo humano. Una cultura de paz no puede ser impuesta, deberá ser entendida y adoptada desde el interior del grupo o sociedad, que surge de la propia población y se desarrolla de acuerdo con el contexto. La presente investigación se desarrolló en un estudio cualitativo desde un paradigma transformativo mediante la investigación acción. Como objetivo general de la investigación se consideró el educar para la paz a jóvenes de educación básica para la resolución de conflictos. Algunas de las conclusiones son que, el dotar al adolescente con técnicas de resolución de conflictos, no solo le permitirá el desarrollo a lo largo de su formación educativa, sino que será de utilidad en el día a día, dentro de su contexto cotidiano.

## Resumo

Há vários anos, a educação tradicional se beneficia das ferramentas tecnológicas e intelectuais que nos permitem estar conectados. No entanto, essas tecnologias, não tendo o alcance esperado, carecem de educação em valores e moral, cuidado e paz, para alcançar o progresso de uma cultura para uma cultura de paz, portanto, hoje mais do que nunca precisamos dar uma nova orientação para educação, promovendo-a não só ao material e ao técnico, mas também ao humano. Uma cultura de paz não pode ser imposta, deve ser compreendida e adotada desde o grupo ou sociedade, que nasce da própria população e se desenvolve de acordo com o contexto. A presente investigação desenvolveu-se num estudo qualitativo a partir de um paradigma transformativo através da pesquisa-ação. Como objetivo geral da pesquisa, considerou-se formar jovens da educação básica para resolução de conflitos para a paz. Algumas das conclusões são que dotar

os adolescentes de técnicas de resolução de conflitos não só permitirá o seu desenvolvimento ao longo da sua formação educativa, como também será útil no dia-a-dia, no seu contexto cotidiano.

## **Introducción**

Nuestro contexto actual se presenta cada vez más diverso, con adaptaciones y actualizaciones a medios de comunicación y tecnologías, ante una cultura reflejada como un conjunto de significados, códigos y símbolos, aprendidos en torno a su existencia, experiencia y función a la interpretación de los seres humanos, vista entonces como un sistema integrado en donde cada uno está interrelacionado con el resto de las partes, con una gran capacidad de adaptación al constante cambio (Muñoz y Molina, 2010). Por lo tanto, es necesario escuchar aquellas demandas que el contexto nos solicita, sean sociales, políticas, culturales o educativas.

Es innegable que la educación tradicional se benefició con el progreso tecnológico e intelectual, el cual nos permite estar conectados. Sin embargo, al ser escasa, hasta cierto punto, de una educación en valores, morales de cuidado y de paz, llevó en varias épocas a vivir guerras, violencias y terror. Es por esta razón que hoy más que en ningún tiempo, es necesario facilitar una nueva orientación a la educación en todos los niveles, con la promoción de una educación que no atienda solamente lo material y lo técnico, sino que del mismo modo atienda lo humano. Una educación que incluya una educación para la imparcialidad, la paridad, la solidaridad, la democracia, la autonomía, el respeto a las diferencias, a la diversidad cultural y, sobre todo, a la prevención de los conflictos (no solo armados) y a la transformación pacífica de los conflictos (Azamar-Alonso, 2015; UNIR, 2022).

La educación juega un rol importante para generar conciencia crítica y autorreflexiva, empoderamiento y autonomía. Una educación integral, como la que se debe impulsar, es la que hace viable una convivencia más armónica, fundamentada en la estima, el cuidado y un racional aprovechamiento de la riqueza natural, así como los principios de autonomía,

imparcialidad y solidaridad en el mundo global en el que hoy se desarrollan las naciones. Por lo tanto, esta educación integral, consolidada como propuesta de acción, es lo que en la actualidad se desarrolla como educación para la paz, la cual se fundamenta en el análisis y transformación del contexto que nos rodea, y así ejercer una crítica reflexiva pacífica. Educar para la paz no solo propone convivir en paz, es una cultura que se caracteriza por ser una cultura de convivencia y participación, que trabaja mediante el diálogo y la negociación, es por eso que es definida como el proceso en el que la sociedad, mediante el cual las personas y grupos sociales, concientizan desde el interior de la comunidad el conjunto de sus capacidades, aptitudes, y conocimientos (Esquivel y García, 2018; Tuvilla, 2004).

## **Marco de referencia**

### *Modelos educativos /Educación como vía*

Como todo, la educación se adapta a la tecnología y a las nuevas generaciones que demandan modelos educativos innovadores, por lo tanto, se diseñan nuevos modelos educativos, incorporando así, los diversos modelos que surgieron e implementaron a lo largo de la historia. Existen diversas formas de clasificarlos, una de la más común es la siguiente (Azamar-Alonso, 2015; UNIR, 2022):

- Tradicional (el modelo más antiguo), orientado en los conocimientos del docente. En donde el alumno debe adoptar un comportamiento pasivo y aprender todo lo que pueda del magistral (García, 1991, Larrañaga, 2012; Rodríguez, 2022).
- Conductista, basado en la escuela psicológica del conductismo de Skinner, basada en la adquisición de habilidades o conocimientos a través de la repetición de conductas medibles, el aprendizaje del alumno se basa en recibir información, repetirla y memorizar (Fonseca y Bencomo, 2011; Rodríguez, 2022).
- Constructivista, desarrollado por Vygotsky, Piaget y David P. Es un modelo educativo que se fundamentó en el mérito de un error, el cual toma como punto de progreso, con esta perspectiva lo que se

pretende es apoyar al individuo para desarrollar su oportuno juicio (de la Oliva et al., 2019; Rodríguez, 2022; Tünnermann, 2011).

- Proyectivo, orientado en proyectos o investigaciones planteadas por el docente, teniendo por objetivo, que el estudiante la desarrolle en la elaboración del trabajo que le encarga el profesorado, así el estudiante adquirirá el conocimiento de manera autónoma mediante la experiencia (Aguilera y Martínez, 2009; Rodríguez, 2022).
- Sunbury, se fundamentó en el descubrimiento, el docente toma un rol de acompañamiento en el transcurso, por lo que en ningún momento se le impone o delega al alumno el camino por el cual debe seguir (Rodríguez, 2022; UNIR, 2022).

Se debe reconocer que los diversos modelos existentes, que ya no son favorables a la adquisición de las capacidades y de la solución de conflictos del siglo XXI. Una educación oportuna, es aquella que forma y prepara integralmente para los acontecimientos de la época en la que viven. Actualmente la educación enfrenta, conjuntamente los conflictos correspondientes a los cambios sociales, políticos y económicos, los cambios tecnológicos y la globalización, por tanto, el desarrollo del conocimiento es necesario para fomentar y fortalecer la interpretación de los fenómenos, así como una mayor creatividad y manejo de conocimientos en ambientes versátiles. Hoy día no es suficiente obtener y retener información; es necesario formar y profundizar en lo que se requiere y/o demanda a lo largo de la vida (IISUE-UNAM, 2016).

## **Cultura de paz**

Para el progreso de una cultura, a una cultura de paz, se desarrollaron diversos modelos teóricos, tales como el Modelo Intimista, que considera la violencia como característica fundamental e inevitable en el ser humano, considera necesarios los conflictos para generar una armonía; el Modelo Conflictivo Violento, que relaciona la violencia con el individuo y aprueba el utilizar la violencia para solucionar determinados conflictos, tales como la guerra, manifestaciones como toma de vialidades, de espacios públicos donde se desarrollan actividades gubernamentales, etc. La paz se llega a

dar después del conflicto, considerada como periodo de calma; el Modelo Socio-Crítico, modelo desde el cual se trabajó el siguiente extenso, con un enfoque participativo e integral que contempla una visión más amplia sobre la educación para la paz como quehacer. Dentro de este modelo, todo ámbito social es un espacio para el cambio, principalmente en el contexto educativo, dado que juega un rol significativo y así genera conciencia crítica y autorreflexiva, empoderamiento y autonomía (Alvarado y García, 2008; Cerdas, 2013).

Según la definición y el programa de acción sobre una cultura de paz de las Naciones Unidas (como se cita en Bonilla, 2018), la cultura de paz se fundamenta en una serie de valores, actitudes y actuaciones que refutan la violencia y así prevenir los conflictos, que a su vez procura partir de las causas para dar solución los problemas por medio del diálogo y la negociación entre los actores, los grupos y las naciones.

La fundamentación de cultura de paz se consolidó como propuesta de acción al concluir la guerra fría en un contexto de globalización neoliberal, en este espacio la cultura de paz emerge, desde una sociedad civil, como una apuesta ética, para hacer frente al medio cotidiano, y como concepto, se consolidó en la carta de las Naciones Unidas y en el respeto de los derechos humanos. Se basa principalmente en transformar los conflictos, evitar aquellos que se puedan evitar, y restituir la paz y la confianza en las interacciones. Su propósito trasciende más allá de los límites de los conflictos armados, hacia el ámbito social, laboral, personal y escolar. Es así como la educación para la paz analiza todo aquello que nos rodea y así poder ejercer una crítica, reflexiva y pacifista (Pérez-Viramontes, 2018; Rojas, 2018; Ventura y Torres, 2017).

## **Educar para la paz**

La paz es un hecho social que además de acompañar al individuo a lo largo de la historia, es conocida como aquel proceso en el que los seres humanos en sociedad, pueden identificar la violencia. En la 44 reunión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra en el año

de 1994, y ratificada en 1995, por la conferencia general de la UNESCO, se redactó el documento, “La educación para la paz, los derechos humanos y la democracia”, en él se señala que educar para la paz es promover y adoptar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y aptitudes que permiten dar respuesta a los retos, exigiendo así, el desarrollo de los individuos, y de esta manera puedan manejar las situaciones inciertas y complicadas que se le presenten (Labrador, 2000; Mayor, 2003).

Las guerras surgen en la mente de los individuos y es en la mente de estos en donde deben seleccionarse las fortalezas de la paz (Naciones Unidas, 1999), es aquí en donde la UNESCO puede favorecer la edificación de la paz, por medio del desarrollo de una cultura de la paz, fundada en los valores universales, los derechos humanos y la paridad entre hombres y mujeres. Para Galtung (1997, como se cita en Benito y García, 2001). Una cultura de paz no puede ser impuesta, deberá ser entendida y adoptada desde el interior, que surge de la propia población y se desarrolla de diferente manera de acuerdo con el contexto. Por lo que la Cultura de paz, puede ser próspera en un contexto con una calidad de vida adecuada, así mismo no se ve solamente como una fase en tiempo, sino como un proceso socialmente dinámico y como tal conlleva una inversión y un mantenimiento continuo (Esquivel y García, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1966; Zurbano, 1998).

La educación para la paz pretende ser más que un curso, más que una asignatura de valores, al incorporar todo contenido transversal, que no llegará por sí solo. La educación para la paz no enseña a desaprender la violencia, reeducadora en las conductas intolerantes, precisando sus objetivos y métodos en relación con los conflictos actuales, con una educación sustentada en la acción (Meza, 2000; Zurbano, 1998).

### **Educación para la paz: principios**

Deberá ser asentada en la realidad, por tanto, cualquier tentativa de formación, al no tener un buen sustento en la realidad, será poco efectivo. En el caso particular de educación para la paz, es fundamental partir de

esta para concientizar y adoptarla, evitando el desánimo (Bolado, 1995; Garzón, 2017; Zurbano, 1998):

- El cultivo de los valores: supone cultivar en los alumnos valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo en la autonomía personal y la toma de decisiones, cuestionando a su vez aquellos valores antiéticos a la cultura de la paz, como la discriminación, intolerancia, obediencia ciega, indiferencia, conformismo, insolidaridad.
- Convivir con los demás: la educación para la paz debiera ser concebida como aquella vía de desarrollo continuo y permanente de la personalidad, aprendiendo a vivir consigo mismo y con los demás, con la práctica de la no violencia y así incorporar espacios de justicia, respeto y armonía.
- Experiencias y vivencias: fortaleciendo las relaciones de paz entre aquellos que conforman la comunidad educativa, docentes, directivos, prefectos, trabajo social y psicológico, así como el personal de guardia y limpieza. La organización democrática dentro del aula facilitará la resolución pacífica de los conflictos, generando así actitudes de confianza, seguridad, y mutuo apoyo, igualdad, solidaridad y libertad.
- Resolución de conflictos: será además de conveniente, necesario educar conjuntamente al estudiante para el conflicto, estimulando la implementación de alternativas en resolución pacífica de los conflictos, mediante el desarrollo de una competencia personal sana y colectiva mantiene el respeto a la dignidad y los derechos de los grupos vulnerables.
- Pensamiento crítico y diálogo: las autoridades educativas deberán ser cada vez más conscientes de la cultura y el contexto de las nuevas generaciones y así desarrollar el diálogo y la presencia del otro como interlocutor, es decir, aprender a establecer las condiciones de respeto para que se dé la comunicación interpersonal.
- Educación para la convivencia: una ciudadanía activa comprende el educar en valores, en desarrollo moral, desarrollo de las competencias, desarrollo del aprendizaje, y con ello adoptar y fortalecer una ciudadanía colaborativa, reflexiva, responsable y ética. La conviven-

cia también se enseña, se construye y se refuerza. La educación a lo largo de la vida se centra en el respeto al pluralismo y la comprensión mutua para la paz.

- Educar para la paz: es formar ciudadanos virtuosos y con valores, y ética, por lo que el educar para la paz tiene la responsabilidad de llevar un proceso transversal, y a su vez identificar su presencia en el currículo escolar.

## **Resolución de conflictos**

Si bien la escuela se sustenta en un “modelo jerárquico”, en donde la organización, por sí misma podría llegar a provocar o suponer un conflicto, se identifican aquellos factores causales del conflicto, como lo son las dificultades y pluralidad de valores dentro de la institución educativa, las diferencias en la distribución de espacios, distribución de tiempos, pautas de conducta, las normas establecidas, las posibles desatenciones de los procesos educativos, el número en la matrícula estudiantil y con ello la falta de una atención personalizada. La resolución de conflictos corresponde a medios alternativos, que, con la participación de un tercero, actúa como individuo que facilita el proceso de resolución o prevención de conflictos. Permitiéndoles ser gestores de cambios propositivos y proactivos, así mismo generar un ambiente de satisfacción y beneficio para las partes involucradas (Cecchini-Estrada et al., 2015; Martínez-Otero, 2001; Vaello, 2003).

## **Alternativas de resolución de conflictos**

- Negociación (Fisas, 2005; Paz, 2004; San Cristóbal, 2013)  
Proceso en el que las partes involucradas, llegan a un acuerdo, ya que este proceso requiere la interacción y la comunicación, para así defender sus intereses. Se pretende que, de un modo pacífico, se facilite el intercambio de objetivos, de modo pacífico. Como una habilidad que engloba, la comunicación, escuchar, entender, y recibir, para llegar a una negociación. Y esta se puede aplicar cuando los conflictos son demasiado complejos, cuando ambas partes tienen un determinado nivel de compromiso, enfatizando los intereses personales de ambas partes.

- Conciliación (Fuquen, 2003; San Cristóbal, 2013)  
Visto como proceso o el conjunto de actividades mediante el cual las partes involucradas en un conflicto pueden llegar a resolverlo de manera satisfactoria. Con la intervención de una persona imparcial denominada conciliador, que con el consentimiento de los involucrados o por orden de la ley, ayudará a los actores a llegar a un acuerdo que los beneficie.
- Arbitraje (Fuquen, 2003; San Cristóbal, 2013)  
Proceso por el que un tercero, que es particular, decide sobre el conflicto que se le presenta y las partes involucradas aceptan su decisión, parecido a un juicio. En el proceso, el decreto del tribunal se asimila a la sentencia de un juez denominada “laudo arbitral”. El árbitro actúa como auxiliar busca que la justicia sea más efectiva.
- Mediación (Fisas, 2010; Paz, 2004; San Cristóbal, 2013)  
Consiste en que un tercero imparcial (mediador) coopera con los involucrados en la resolución del conflicto para encontrar una solución pacífica. Es un sistema de negociación, mediante el cual las partes intentan resolverlo, con la guía del mediador, por medio de la escucha para facilitar la identificación de los intereses que permita encontrar soluciones equitativas para los involucrados en la controversia. El acuerdo no origina efectos jurídicos, salvo que las partes lleguen al acuerdo de formalizarlo.

## **Diseño metodológico**

A lo largo de la vida estudiantil de un individuo, parece tener contacto con la violencia dentro de la escuela, como víctimas, agresores, espectadores (la más frecuente), reforzadores o defensores y amigos ayudantes, esta violencia, es producida mediante una relación de desequilibrio de poder entre los actores principales, el acosador y la víctima, repitiéndose y prolongándose días, meses o años, es generada entre pares, ( niños, niñas o adolescentes de casi la misma edad, máximo con uno o dos años de diferencia), las conductas agresivas son planeadas, y varían de físicas, psicológicas, gestuales o virtual. La violencia escolar, hace referencia a una problemática tan antigua y generalizada como la propia escuela. (Díaz-Aguado,

2006; Díaz-Aguado et al., 2011; Ceron & Uberti, 2017; H. Cámara de diputados LXIII Legislatura, 2018).

El presente extenso se desarrolló desde un estudio cualitativo con paradigma transformativo (Ito & Vargas, 2005) a partir de la investigación acción (Colmenares & Piñero, 2008), la cual consideró como participantes a adolescentes de educación básica secundaria (7, 8 y 9 grados) con edades percibidas entre los 11 y 15 años. La institución educativa se ubica en la periferia del municipio de Zacatecas, en el estado de Zacatecas, México.

Como objetivo general de la investigación se consideró educar para la paz a jóvenes de educación básica secundaria (7, 8 y 9 grados) para la resolución de conflictos. Y como objetivos específicos, fomentar habilidades de comunicación en los adolescentes de educación básica secundaria (7, 8 y 9 grados); capacitar a los adolescentes en distintas técnicas de resolución de conflictos. El instrumento que se utilizó, el test Sociescuela, que como menciona Recio (2011), es una herramienta informática que identifica la estructura del grupo, así como aquellas situaciones y dinámicas conflictivas entre los alumnos, como lo es el bullying, el aislamiento y el liderazgo negativo, esto mediante preguntas de nominación, por parte de los integrantes del grupo al que cada alumno pertenece.

Se realizó un acercamiento con las autoridades de la institución educativa y padres o tutores de los estudiantes, mediante una reunión, en la cual se informaron los objetivos del proyecto, los detalles de las actividades a realizar, se describió el cronograma de actividades, horarios y espacio requerido para el desarrollo del proyecto. El acercamiento con padres de familia, se realizó mediante una reunión en la cual los docentes trataron temas de interés académico. Posteriormente se realizó una sensibilización, en tema de violencia, y sus tipos, conflictos y sus tipologías, en la población estudiantil. Con la aplicación del Test Sociescuela, se realizó la aplicación diagnóstica del proyecto, identificando a los alumnos ayudantes de cada grupo, los alumnos aislados dentro del grupo, así como el rol que cada integrante del grupo desempeña, Además de identificar aquellos alumnos que reciben conductas violentas (*bullying*). Una vez que se identificaron a

aquellos alumnos ayudantes, se realizó la capacitación de los mismos en técnicas de resolución de conflictos, mediante 12 sesiones de 50 minutos cada una, en donde se abordaron temas como habilidades de comunicación, escucha activa y comunicación asertiva.

## Resultados

Si bien la institución educativa parte de un modelo jerárquico, en donde esta organización, por sí misma puede generar o suponer algún conflicto, que refuerza malos entendidos, o genera conflictos por sanciones basadas en un juicio del bien y el mal, por un adulto que no tiene relación directa en los conflictos, ya que son las autoridades de las escuelas o el departamento de trabajo social (adultos que dan solución a problemas de menores) quien imparte los castigos, suspensiones, o reportes escolares, con una continuidad en el modelo tradicional, con sanciones de ganar perder, como menciona Cecchini-Estrada et. al. (2015), Martínez-Otero (2001) y Vaello (2003), por lo que la resolución de conflictos con las capacitaciones en medios alternativos para generar soluciones y acuerdos entre las partes involucradas en el conflicto, con la presencia de una tercera persona, que actúa como facilitadora en resolución o prevención de conflictos ayuda a conciliar la situación.

Después de un total de 12 sesiones, en donde se capacitó a los estudiantes en técnicas de resolución de conflictos, sustentadas en una cultura de paz, en una escuela de educación básica secundaria (7, 8 y 9 grados), se trabajó con estudiantes que accedieron a participar voluntariamente en su formación, se trabajó el desarrollo del conflicto, habilidades de comunicación y capacitación en técnicas de resolución del conflicto. Los estudiantes dieron solución a conflictos interpersonales, que van más allá del hecho educativo y se presentan dentro de la institución educativa, como lo son burlas, dificultades de comunicación, desacuerdos, peleas dentro de los grupos, chismes, rechazo, tal como lo señala el Defensor del Pueblo-UNICEF 2000 (2007), en cuanto a la violencia escolar (*bullying*), la cual parte desde una triple representación de las y los escolares, que juegan el rol de testigos, víctimas y agresores, que identificaron como principales tipos de conductas violentas en la escuela, las agresiones verbales, poner apodos, hablar mal de

otros; agresiones físicas directas, golpes; agresiones físicas indirectas, esconder cosas a otros compañeros, romper las cosas de los otros y robar cosas de otros compañeros; exclusión social, ignorar a sus compañeros en diversas actividades; amenazas, chantaje, amenazas para generar miedo; y por último las agresiones de acoso sexual, mediante actos o comentarios.

## **Conclusiones**

De acuerdo con los referentes expuestos anteriormente, es necesario el comprometer la intervención activa de autoridades educativas, docentes, personal de apoyo, padres de familia y población estudiantil y con ello promover programas de formación desde el currículo académico y la escuela innove en un espacio de sana convivencia. Es esencial abrir espacios formales para el diálogo y análisis de conflictos, así como elaborar planes educativos concretos en la formación de alumnos ayudantes, generando vínculos entre la institución educativa y las dependencias gubernamentales. Es fundamental el iniciar procesos de exploración y formación de los individuos de acuerdo con sus habilidades y necesidades, con el fin de canalizar sus actitudes disruptivas al desarrollo de proyectos artísticos, deportivos y democráticos (Martínez, 2018).

En la actualidad es necesaria una educación en la cual los estudiantes y todas las personas como individuos sean representantes independientes, comprometidos con sus acciones diarias. Esas acciones generan una cultura de paz, y con ello la promoción de valores y actitudes que respeten la resolución pacífica de conflictos, y la participación como agentes de cambios propositivos y proactivos, así mismo generar un ambiente de satisfacción y beneficio para las partes involucradas.

## Referencias

- Aguilera Morales, A. & Martínez Lara, A. M. (2009). La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora. *Pedagogía y Saberes*, (31), 15-25. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064889002.pdf>
- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-critico: su aplicación en investigación de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación pedagógico de Caracas. Sapiens. *Revista universitaria de investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Azamar-Alonso, A. (2015). El modelo educativo en México: una revisión de su alcance y una perspectiva para el futuro. *Rastros Rostros*, 17(31), 127-141. <https://doi.org/10.16925/ra.v17i31.1094>
- Benito, J. B. & García Martínez, A. (2001). *Educación para la paz y cultura de la paz*. *Anales de pedagogía*, 19, 65-86. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/285101>
- Bolado Ibáñez, M. T. (1995). *Temas transversales y educación en valores*. *Revista complutense de educación*, 6(2), 244- 245. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595220244B>
- Bonilla, E. (2018). La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano. Varona. *Revista científico metodológica*, (66), 1-4. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1992-82382018000300021](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300021)
- Cecchini-Estrada, J. A., Méndez-Jiménez, A. & Fernández-Rio, J. (2015). *Hacia un modelo jerárquico contextual y disposicional del aprendizaje*. *Univ. Psychol.*, 15(2), 217-230. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.mjcd>
- Cerdas Agüero, E. (2013). Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista latinoamericana de derechos humanos*, 24(1-2), 189-201. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5804/5673>
- Ceron Trevisol, M. T. & Uberti, L. (2017). *Bullying en la escuela: inquiriendo las razones promotoras de los conflictos “entre” y “de los “alumnos.*

- CLACSO: Buenos Aires. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171002030740/BullyngEnLaEscuela.pdf>
- Colmenares, A. M. & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus. Revista de educación*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Convivencia escolar, disciplina y prevención de la violencia*. [https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document\\_library/get\\_file?uuid=18157a51-4114-47b6-b998-f48bc5d1ae6d&groupId=2211625](https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=18157a51-4114-47b6-b998-f48bc5d1ae6d&groupId=2211625)
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R. & Barro, J. M. (2011). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de educación*, (362), 348-379. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re362/re362-13.html>
- Defensor del Pueblo. (2007). *El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). Defensor del pueblo: Madrid. <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez Sánchez, A. K., Romero, J. & Escamilla Posadas, K. M. (2019). Evaluación del modelo educativo constructivista de orientación educativa e intervención psicopedagógica desde el enfoque socio formativo. *Educar*, 55(2), 561-576. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/v55-n2-de-la-oliva-et-al>
- Esquivel Marín, C. G. & García Barrera, M. E. (2018). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Fisas, V. (2005). Abordar el conflicto: la negociación y la mediación. *Futuros*, 3(10), 1-14. <https://repository.globethics.net/handle/20.500.12424/202011>

- Fisas, V. (2010). *¡Alto el fuego!: manual de procesos de paz*. Escola de Cultura de Pau Icaria editorial. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/Espana/ecp/20161219045734/pdf\\_1093.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Espana/ecp/20161219045734/pdf_1093.pdf)
- Fonseca, H. & Bencomo, M. N. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos. *Revisión histórica. Salud, Arte y Cuidado*, 4(1), 71-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938580>
- Fuquen Alvarado, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula rasa*, (1), 265-278. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600114.pdf>
- García García, E. (1991). Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica. Escuela nueva frente a escuela tradicional. *Didáctica (lengua y literatura)*, 3, 25-45. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/181945/21189-21229-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Garzón Díaz, F. A. (2017). *¿Educación para la paz? Educación y desarrollo social*, 11(2), 5-9. <https://doi.org/10.18359/reds.3249>
- H. Cámara de Diputados LXIII Legislatura. (2018). *Niños y niñas por un México sin acoso escolar* [Blog]. <http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/lxiii/libro-acosoescolar-congreso-dig.pdf>
- IISUE-UNAM. (2016). El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. *Perfiles educativos*, 38(154), 216-225. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00216.pdf>
- Ito Sugiyama, M. E. & Vargas Núñez, B. I. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De La Idea Al Reporte*. Miguel Ángel Porrúa: México. <https://es.scribd.com/document/243156739/La-investigacion-cualitativa-para-psicologos-de-la-idea-al-reporte-Emily-Ito-pdf>
- Labrador, C. (2000). Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales. *Contextos educativos*, 3, 45-68. <https://doi.org/10.18172/con.463>
- Larrañaga Otal, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%0c3%b1aga%20Ane.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Martínez Ibáñez, M. A. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 127-142. <http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1). <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120295A/16905>
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XX1*, 6(1), 17-24. <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.350>
- Meza Peinado, M. (2000). La educación para la paz en el nuevo milenio. *Centro de investigación para la paz*, (72), 107- 122. <https://docplayer.es/12447639-Educacion-para-la-paz-en-el-nuevo-milenio1-ma-nuela-mesa-peinado-centro-de-investigacion-para-la-paz.html>
- Muñoz, F. A. & Molina Rueda, B. (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de paz y conflictos*, 3. 14-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016387004>
- Naciones Unidas. (14 de septiembre de 1999). *Mensaje del secretario general, Kofi Annan, con motivo de la celebración del día internacional de la paz*. Naciones Unidas. [https://www.un.org/es/sg/annan\\_messages/1999/paz.htm](https://www.un.org/es/sg/annan_messages/1999/paz.htm)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1966). *La UNESCO cumple veinte años*. UNESCO Digital [Periódico]. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000033144\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000033144_spa)
- Paz, J. I. (2004). Negociación: competencial por antonomasia. *Escuela de ingeniería de -Antioquia*, (1), 81-98. <https://www.redalyc.org/pdf/1492/149217763008.pdf>
- Pérez-Viramontes, G. (2018). *Construir paz y transformar conflictos. Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. ITESO: Guadalajara, México. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cip-iteso/20200713043106/pdf\\_1790.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cip-iteso/20200713043106/pdf_1790.pdf)
- Recio Rivas, J. I. (2011) convivencia escolar: programa Sociescuela (antes Iesocio). *ACLPPinforma*, (25), 23-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3800738>
- Rodríguez Pitti, A. M. (2022). *Estrategias de enseñanza para estudiantes virtuales de nuevo ingreso en la universidad Santa María la Antigua desde el modelo educativo institucional* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica]

- lica María la Antigua]. [https://speiro.usma.ac.pa/bitstream/handle/123456789/543/TESIS\\_-ANGELA\\_MARIA\\_RODRIGUEZ\\_DOCENCIA\\_UNIVERSITARIA.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://speiro.usma.ac.pa/bitstream/handle/123456789/543/TESIS_-ANGELA_MARIA_RODRIGUEZ_DOCENCIA_UNIVERSITARIA.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Rojas Bonilla, E. (2018). La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano. *Varonna. Revista científico metodológica*, (66), 1-4. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1992-82382018000300021](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300021)
- San Cristóbal Reales, S. (2013). Sistemas alternativos de resolución de conflictos: negociación, conciliación, mediación, arbitraje, en el ámbito civil y mercantil. *Anuario jurídico y económico escurialense*, (46), 39-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4182033>
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. *Universidades*, (48), 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Manual de paz y conflictos*. Futuro. [http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene\\_manual/Cultura\\_de\\_Paz\\_y\\_Educacion.pdf](http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Cultura_de_Paz_y_Educacion.pdf)
- UNIR. (07 de febrero de 2022). *¿Qué es un modelo educativo y que tipos existen?* [Blog]. <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/modelo-educativo/>
- Vaello Ortis, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. *Boletín E.A.A.D.* <http://www.apepalen.cyl.com/diversidad/boletin11b.PDF>
- Ventura Soriano, L. & Torres Ruiz, Y. B. (2017). Hacia la construcción de una cultura de paz en las escuelas. *Interdisciplinar*, 6(15), 157-169. <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.15.63835>
- Zurbano Díaz de Cerio, J. L. (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Colección Temas Transversales: Pamplona. [https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/bases\\_dg+.pdf/9480aa1d-3b29-47ab-93a0-91096f14300c](https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/bases_dg+.pdf/9480aa1d-3b29-47ab-93a0-91096f14300c)

# Capítulo 10

## Presencia y recorridos de la Pedagogía de la Memoria en Chile tras el estallido social<sup>24</sup> <sup>25</sup> <sup>26</sup>

### Presença e percurso da Pedagogia da Memória no Chile após a “revolta social”

Jennifer Luź Palma Solís  
Universidad de Chile  
Chile

<https://orcid.org/0009-0009-7727-8370>  
[jennifer.palma@ug.uchile.cl](mailto:jennifer.palma@ug.uchile.cl)

Manuel Silva Águila (asesor de tesis)  
Universidad de Chile  
Chile

<https://orcid.org/0000-0003-4923-0838>  
[msilvaag@uchile.cl](mailto:msilvaag@uchile.cl)

<https://doi.org/10.61728/AE24080118>

---

<sup>24</sup> Capítulo elaborado considerando la inclusión de fragmentos de la tesis titulada *Recorridos de la Pedagogía de la Memoria en Chile: currículum, historia y discursos. Miradas desde el estallido social de octubre de 2019*, para la obtención del grado de Magister en el programa “Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa”. Defendida: 09/11/2022, <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/193319>.

<sup>25</sup> Capítulo elaborado considerando a inclusão de fragmentos da tese intitulada *Percursos da Pedagogia da Memória. Currículum, história e discursos. Visões da explosão social de outubro de 2019* para obtenção do grau de Mestre no programa “Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa”. Sustentada: 09/11/2022. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/193319>.

<sup>26</sup> Becaria del Programa de Postgrado de Magister por ANID (CONICYT Nacional).

## Resumen

La Pedagogía de la Memoria ha tenido en las últimas décadas un importante desarrollo teórico que ha provisto enriquecidas reflexiones y análisis de temáticas y experiencias pedagógicas vinculadas a las dictaduras ocurridas durante la segunda mitad del siglo pasado en países del Cono Sur. En ese sentido, subyace en la Pedagogía de la Memoria, un profundo compromiso con la complejidad histórica y política vivida, en tanto resignifica el valor de no olvidar el pasado. Tras el estallido social de octubre de 2019 en Chile, la pregunta por la memoria cobró particular interés discursivo, especialmente por la persistencia de la violación sistemática de los derechos humanos por parte del Estado. Como una forma de comprender los recorridos de esta pedagogía y sus alcances, se indagó, mediante el paradigma cualitativo de enfoque fenomenológico y análisis de contenidos, su presencia en las Bases Curriculares y Programas de Estudio de Historia y, a través de entrevistas semiestructuradas, en los discursos de los profesores de Historia de enseñanza media. A partir de ello, se develan profundos significados de las memorias, de la Historia como batalla, como comprensión del mundo; como instrumento forjador de estudiantes conscientes de su protagonismo en la permanente construcción de la democracia

## Resumo

A Pedagogia da Memória teve um importante desenvolvimento teórico nas últimas décadas que tem proporcionado reflexões e análises enriquecidas de temas e experiências pedagógicas ligadas às ditaduras ocorridas na segunda metade do século passado em países do Cone Sul. Nesse sentido, subjaz à Pedagogia da Memória um profundo compromisso com a complexidade histórica e política vivida, pois redefine o valor de não esquecer o passado. Após a explosão social de outubro de 2019 no Chile, a questão da memória ganhou particular interesse discursivo, sobretudo pela persistência da violação sistemática dos direitos humanos por parte do Estado. Como forma de compreender os caminhos dessa pedagogia e sua abrangência, investigou-se, por meio do paradigma qualitativo da abordagem fenomenológica e da análise de conteúdo, sua presença nas

Bases Curriculares e Programas de Estudos em História e, por meio de entrevistas semiestruturadas, nos discursos dos professores de história do ensino médio. A partir disso, revelam-se significados profundos das memórias, da História como batalha, como compreensão do mundo como ferramenta para formar alunos conscientes de seu papel na construção permanente da democracia.

## **Introducción**

El siguiente artículo comprende la complejidad y riqueza de las preguntas por “las memorias” que emergen de un pasado traumático tras la persistencia del tema de la dictadura cívico-militar en los debates actuales y cómo estos se articulan y atraviesan al currículum nacional. Para ello y, como un intento de aproximación a los trabajos de memoria, se utilizó el concepto de recorridos, el cual sugiere trayectorias marcadas por recesos, avances y silencios siempre indeterminados, lo que resulta particularmente pertinente para comenzar con la pregunta que orienta los trazos de esta pesquisa: ¿Cuál es el recorrido de la Pedagogía de la Memoria en el currículum nacional chileno y de sus significados en el discurso de profesores de Historia desde el estallido social de octubre de 2019 en Chile?

De esta manera, la pregunta por la Pedagogía de la Memoria presenta sus posibles recorridos a través de un doble derrotero; el currículum como bases y programas de estudio en la asignatura de Historia y, en los significados que los profesores le otorgan en sus discursos, en sus prácticas y experiencias pedagógicas en la escuela.

Ahora bien, la pregunta trae consigo otras preguntas, especialmente ligadas al contexto temporo-espacial, desde el cual emerge una postura controversial ¿por qué denominarle estallido social a la revuelta de octubre en Chile? y ¿por qué situar a la Pedagogía de la Memoria desde el estallido social?

Pese a las divergentes lecturas que trae consigo el concepto de estallido social, se utiliza como un lente contextual porque logra identificar, para un amplio universo de la sociedad, la crisis sociopolítica que nos afecta como país y, por otra parte, porque dio paso a analogías que evocan un pasado reciente traumático ligadas a la dictadura cívico-militar. Las Jornadas de

Protesta Nacional vividas en Chile durante el periodo comprendido entre 1983 a 1986 son ejemplo de ello, y también el desgarrador balance de la violación sistemática de los Derechos Humanos por los aparatos del Estado, que no hizo sino develar cuán lejos estamos de la construcción de gobiernos democráticos. Atravesada por las manifestaciones, la institucionalidad escolar que históricamente ha intentado construirse alejada de todo conflicto (Toledo et al., 2015), intentó imponer un contexto de ‘normalidad’ que obligó a los profesores a “hablar, pero con cuidado” (GR, 2021).

Para comprender entonces los recorridos, intrincados o ausentes, se levantaron los siguientes objetivos específicos. En primer lugar, describir el recorrido histórico de la Pedagogía de la Memoria en Chile a través de la revisión de las bases curriculares y los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de enseñanza media; analizar los discursos de los profesores de Historia a partir del significado que le dan a la Pedagogía de la Memoria en su propio trayecto como sujeto histórico y en su práctica como profesor de escuela y, finalmente, comparar ambos recorridos y sus trayectorias. Plantear así, una pedagogía de la memoria, en países cuya historia fragmentada polariza aún los discursos referidos al pasado dictatorial siempre complejo y controversial, comprende el develamiento del dinámico tránsito entre el currículum prescrito y el currículum enseñado, marcado por sesgos, resistencias y silencios.

## **Marco de referencia**

La Pedagogía de la Memoria cuenta con profusas investigaciones realizadas en las últimas décadas, lo que contribuye con la creación de marcos de referencia para definirla; sin embargo, la definición de esta pedagogía, carente de univocidad, manifiesta diferentes dimensiones que finalmente convergen en un mismo sentido; no olvidar. Raggio (2017) le define como un proceso formativo basado en la transmisión intergeneracional de experiencias, cuyo objetivo se orienta tanto a la superación como la problematización de aquellas marcadas por las violaciones sistemáticas a los derechos humanos, al cual le inscribe un corpus y un contexto histórico, ligado a la tríada memoria-dictadura-derechos humanos.

A partir de lo anterior, podemos concebir a la Pedagogía de la Memoria como una invitación que conlleva en sí misma una propuesta pedagógica, que trabaja con las narrativas de las memorias, los olvidos y el pasado reciente.

En la elocuencia de su nomenclatura subyace un “imperativo ético y ciudadano impostergable” (Magendzo, 2004, p.7) que invita a la sociedad a no olvidar el pasado dictatorial y la violación sistemática de los derechos humanos cometidos por el Estado chileno, para construir un futuro marcado por la idea de no volver a vivir “nunca más” la trasgresión de la dignidad de lo que nos hace llamarnos humanos (Rubio, 2017; Jelin, 2017; Carabantes, 2018). En cuanto a su condición como propuesta, se le atribuye la posibilidad de dialogar con las tensiones de un pasado reciente persistentemente complejo. Rubio (2013) sostiene que esta pedagogía debe considerar que el pasado se encuentra encriptado en discursos hegemónicos, cuyas determinaciones temporales y políticas trascienden la reconstrucción del gobierno democrático posdictatorial, por ende, estos deben ser deconstruidos y resignificados a partir de los trabajos de memoria, lo que implicará la evaluación, tanto de las memorias oficiales como sociales. Por consiguiente, la Pedagogía de la Memoria corresponde a una propuesta de acción educativa, en cuanto posibilita el trabajo de recuperación de los hechos de violación de los derechos humanos, que no deben quedar relegados a los discursos de la memoria oficial.

Como propuesta de acción educativa, Magendzo et al. (2009) plantean la trascendencia de recordar un pasado traumático, porque es parte de la tarea educativa deconstruir y recrear la memoria histórica y, en palabras de Carabantes (2018) se convierte, por su vinculación con la pedagogía de los derechos humanos, en un “arma poderosa contra el olvido”.

Convergen en la Pedagogía de la Memoria una serie de conceptos y dimensiones que se interrelacionan y que otorgan sentido a la reflexión del pasado reciente. Considerando dichas dimensiones es posible plantear una arquitectura de la Pedagogía de la Memoria, que trasciende a la dictadura cívico-militar. Desde un punto de vista teórico-epistemológico, la Pedagogía de la Memoria se constituye como un corpus atravesado por el pasado

reciente; en el ámbito de la formación en derechos humanos y la educación ciudadana, la memoria se convierte en una herramienta que permite la emergencia y la aproximación de múltiples narrativas. Este corpus temático complejo, se presenta en el currículum, a partir de los ejes fundamentales para la construcción de ciudadanía concatenados a la formación de la ciudadanía, que permiten la reflexión necesaria sobre el sentido de su enseñabilidad y potencia humanizadora (Rubio, 2017). Emerge entonces, la democracia y los procesos que marcan su recuperación y reconstrucción.

Su profunda vinculación con la justicia permite plantear una segunda tríada: justicia; verdad y ética, propios de los desafíos pedagógicos y formativos de la ciudadanía activa, así como de los fundamentos y dimensiones de la democracia. A partir de lo anterior, es posible relacionar a la Pedagogía de la Memoria con una “Educación para el Nunca Más”, que se convierten en uno de los fundamentos pedagógicos para enseñar en las escuelas un pasado reciente traumático, como herramienta contra el olvido y la defensa de los derechos humanos (Sacavino, 2015).

### **Diseño metodológico**

Esta investigación se acoge al paradigma cualitativo con enfoque fenomenológico debido al carácter subjetivo, tanto de contenidos como de experiencias que se intentan analizar. Toda investigación fenomenológica permite adentrarse al estudio del mundo de la vida y a la naturaleza de los fenómenos, pues corresponde a la búsqueda o al “intento sistemático de develar las estructuras significativas internas del mundo de la vida” (Quaas et al., 2000, p. 74), posibilitando tanto el análisis como la interpretación profunda de los significados que los sujetos construyen en sus discursos y el sentido que les dan a sus experiencias como sujetos históricos.

Al considerar los objetivos planteados y la naturaleza de las muestras, este estudio utilizó una estrategia de muestreo mixta (Hernández et al., 2010). En primer lugar, se realizó una revisión analítica de la muestra documental teórico-conceptual referida al currículum nacional, que comprendió sus bases curriculares y programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de enseñanza media (secundaria) donde se presentan los

contenidos controversiales ligados a dictadura cívico-militar chilena. En segundo lugar, se levantó una muestra de participantes expertos constituida por las y los profesores de la asignatura de Historia, la cual estuvo marcada por el contexto extraordinario de pandemia, que significó que la selección se trazara evaluando las propuestas de las muestras por conveniencia, referidas a la accesibilidad estratégica de los profesores a entrevistar.

Pese a las dificultades contextuales, se configuró una muestra que consideró la trayectoria profesional docente, que transitó entre los 2 a 20 años de ejercicio; el origen socioeconómico y tipo de administración del establecimiento donde trabajaban los docentes (municipal, particular subvencionado o fundación y particular-pagado); la búsqueda de paridad de género, que enriqueció la muestra con el recorrido de tres profesoras y tres profesores de distintas edades; el nivel educativo de enseñanza media, debido a la relación existente entre los organizadores temáticos que plantean las Bases Curriculares y los ejes que aborda la Pedagogía de la Memoria.

En cuanto a la técnica de investigación, se utilizó la entrevista semiestructurada, por sus propiedades favorecedoras de un diálogo dinámico y flexible entre entrevistador-entrevistado que recoge la riqueza viva de lo discursivo (Padilla, 2011); especialmente si abordan temáticas complejas, profundas y subjetivas como las narrativas ligadas a la dinámica naturaleza del recuerdo y las memorias.

El método de análisis de contenido (Delgado y Gutiérrez, 1995) fue utilizado para la comprensión de los datos recogidos y la descripción de unidades básicas de relevancia. Se estructuraron tres amplias categorías articuladas a un conjunto de subcategorías con sus respectivos códigos, que facilitaron el análisis del significado de los datos obtenidos (Delgado y Gutiérrez, 1995).

Es así como, en primer lugar, se planteó la categoría del recorrido personal del profesor de historia, que aborda y deconstruye el recorrido arqueológico de las y los profesores desde el momento en que deciden estudiar historia, su experiencia y los significados que le atribuyen a sus propios derroteros como sujetos históricos. En segundo lugar, se planteó

la categoría Posicionamiento del profesor de historia desde el estallido social y su relación con la Pedagogía de la Memoria, que buscó situar a las y los profesores en un contexto experiencial desde el estallido social de octubre de 2019 y la posibilidad de utilizar este proceso como una forma de aproximarse al abordaje de contenidos ligados a las diádas: dictadura–democracia y memoria–derechos humanos, el rol de la memoria en los procesos de cambio y finalmente, las posibilidades de sentido de la enseñanza de la memoria a partir del estallido social. Finalmente, la última unidad categorial, Prácticas de la Pedagogía de la Memoria en la escuela, está referida a la presencia o la ausencia de la Pedagogía de la Memoria en las Bases Curriculares y en los Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a partir de la experiencias y prácticas docentes, las tensiones y complejidades de su enseñanza, los sentidos de la educación ciudadana y las opiniones referidas a los cambios curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

**Tabla 1**

*Categorías y subcategorías a partir de las entrevistas de los profesores de Historia*

<b>Categorías o unidades temáticas</b>	<b>Subcategorías</b>
1. Del recorrido personal del profesor de Historia	1.1. Elección de la profesión
	1.2. Experiencia laboral
	1.3. Aspectos significativos de la trayectoria personal
	1.4. La importancia de la Historia como sujeto histórico
2. Posicionamiento del profesor de Historia desde el estallido social y su relación con la Pedagogía de la Memoria	2.2. Del abordaje de los contenidos de dictadura-democracia, memoria-DD.HH. en la escuela tras el estallido social de octubre de 2019
	2.3. Rol de la memoria en los procesos de cambio y sus posibles sentidos de enseñanza a partir del estallido social

Categorías o unidades temáticas	Subcategorías
3. La Pedagogía de la Memoria (PM) en la escuela	3.1. Presencia y/o ausencia de la Pedagogía de la Memoria en las BC y en los PEHGCS
	3.2. Cambios curriculares de HGCS: posibles sentidos de la PM y la Educación Ciudadana (EC)
	3.3. La PM en las prácticas docentes: tensiones y desafíos

*Nota.* Elaboración propia de la autora (Palma, 2022).

Gracias a los aportes de la investigación fenomenológica, los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas, comprendieron emociones y narrativas sobre las decisiones que marcan el devenir de profesores y profesoras; apasionados discursos sobre el quehacer docente, sensibles posicionamientos sobre los silencios y silenciamentos en la Historia y en las escuelas, las tensiones propias entre la institucionalidad escolar y el trabajo docente, y el profundo amor hacia la labor de enseñar.

## Interpretación de resultados

Esta investigación trazó dos procesos de búsqueda de la Pedagogía de la Memoria. El primero de ellos comprendió las Bases Curriculares y los Programas de Estudio de la asignatura de Historia; ambas fuentes pertenecientes al nivel de Enseñanza Media. Dada la relevancia del proceso de transición a la Democracia tras el plebiscito de 1988, surgieron múltiples interrogantes sobre el devenir histórico del gobierno que asumiría la dirección del país tras diecisiete años de dictadura cívico-militar. La urgencia de los temas a debatir y las tensiones propias de los primeros años, significaron una revisión del currículum nacional para evaluar tanto su política como diseño (Cox, 2012), especialmente considerando que, en este último, se manifiestan las directrices ideológicas gubernamentales propias de los contextos históricos donde se inserta.

Comprender el recorrido de la Pedagogía de la Memoria en el currículum nacional significó, por consiguiente, develar la presencia de la memoria histórica oficial o emblemática (Stern, 2012) y cómo esta permite trabajar las memorias en la escuela. Para situarle, considerando su contexto y corpus propios, se seleccionaron momentos o hitos que transitaron entre el proceso de recuperación de la Democracia hasta la emergencia del estallido social, como recurso desencadenante de memorias.

Este conjunto de momentos políticos que influyeron en la arquitectura curricular estuvo comprendido por el periodo de prerreforma curricular entre los años 1990 a 1996; el Informe Rettig; el proceso de implementación de la reforma entre 1996 y 2004; la detención de Pinochet en Londres en 1998; la publicación del Manifiesto de historiadores en 1999; la convocatoria a la Mesa de Diálogo, la Comisión de Formación Ciudadana durante 2004; los ajustes curriculares; la emergencia del Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura: Comisión Valech; las discusiones de 2012 sobre los conceptos de dictadura y régimen militar en el currículum; las Bases Curriculares de 2009 al 2015; cambio curricular de 2019 que delimitó la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales hasta segundo año de enseñanza media, y consignó la asignatura de Educación Ciudadana para tercer y cuarto año medio.

Los momentos seleccionados se vincularon a políticas de la memoria del pasado reciente que atravesaron el currículum nacional, como el caso del Informe Rettig o la declaración del Nunca Más del Ejército chileno en 2003 (Collins et al., 2013). Fue necesario interrogarse, debatir y evaluar sobre las complejas temáticas dejadas por la dictadura, pese a las profundas presiones existentes en los primeros gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, referidas a cómo enseñar la dictadura en las escuelas y qué elementos cognitivos sentarían las bases y la coherencia del proceso transicional en Chile (Reyes, 2004).

Correspondió a la Historia como asignatura, abordar dichas tensiones y tareas, no solo porque su existencia misma le define como una construcción histórica y social que responde a un proceso de debate y negociación entre distintos actores e instituciones (Gazmuri, 2017), sino porque ella

fortalece la identidad nacional, la idea de patria, principalmente desde las Campañas de la Chilenidad impulsadas por el gobierno de Pedro Aguirre Cerda (1938-1941), cuyo objetivo fue desarrollar un sentido de pertenencia al alero de la construcción de un relato común, un territorio y sus símbolos (Serrano, 2016). La historia, así entendida, constituye la fuente que permite develar las discusiones y discursos ideológicos de cada gobierno, y puede actuar como un vehículo para la difusión de un modelo de nación y, por consiguiente, de ciudadano (Jelin, 2002).

En las orientaciones de las Bases curriculares y los programas de estudios podemos constatar que, esta asignatura tiene el propósito de entregar las herramientas necesarias para formar estudiantes conscientes de su papel como ciudadanos partícipes de la permanente construcción de la democracia, el respeto hacia sus valores y sus fundamentos en los derechos humanos y la dignidad de la persona humana (BC, 2016). En cuanto a la emergencia de la Pedagogía de la Memoria en el currículum nacional, esta queda relegada, en comparación con la cobertura y tiempo destinado a otras unidades, a la interpretación de fuentes históricas de la dictadura cívico-militar, enfatizando en dos grandes temáticas: la violación sistemática de los derechos humanos y la “exitosa” incorporación del sistema económico neoliberal en Chile, pero quedan ausente los tránsitos de la memoria, el valor del pasado para la comprensión del presente y la necesidad de construcción de futuro, dejando en manos del profesor, la tarea de enseñarle o silenciarla (Magendzo et al., 2015).

El segundo recorrido, buscó en los discursos de los profesores de Historia y su quehacer pedagógico, la presencia de la Pedagogía de la Memoria y su vinculación con las formas en que la dictadura militar llega a la escuela y a los y las estudiantes. La nomenclatura de la Pedagogía de la Memoria es desconocida por los profesores que constituyen la muestra, sin embargo, existe en la medida que se presenta en el diseño, planificación y el ejercicio de sus clases.

Las entrevistas realizadas entregaron elementos de una profunda riqueza analítico-reflexiva para comprender el rol de la memoria, los derechos

humanos, la ciudadanía y la formación de sujetos históricos conocedores de su pasado y transformadores de realidades. La memoria y sus posibilidades de enseñanza son consideradas por los profesores como un “eje fundamental”, “un instrumento político de dominación de las clases dominantes” y como “resistencia a la Historia oficial” presente en el currículum prescrito y que “quiere ocultar algunas cosas que no les conviene”, pero a la vez constituye “la piel humana” como “forma de sensibilizar”, “humanizar”, “humanizar el pasado que nos pertenece a todos”, que “es la base de la construcción de un pueblo” y necesaria para “conducirnos en el sentido de no repetir las atrocidades del pasado, en ese sentido, los sitios de memoria son fundamentales para no olvidar”.

A partir de estos códigos relacionados con la memoria, es posible interpretar que los profesores identifican la memoria como uno de los pilares de la asignatura de Historia, pues permite humanizar la narrativa histórica otorgándole una piel, una sensibilidad que contribuye a acercarla a los y las estudiantes. Es además un potenciador, un recurso y a la vez una herramienta para trabajar el tema de la dictadura y trabajar los silencios o las verdades construidas desde la memoria oficial.

El profesor reconoce la existencia de una historia oficial, construida por memorias emblemáticas, más existen esas otras memorias cuyos significados también permiten recrear aquel pasado traumático, marcado por el terrorismo de Estado, para poder avanzar como sociedad:

Hay muchos discursos que dicen también, para qué hablar de dictadura, cómo para qué conservar ese rencor, de qué, para qué revivir esas cosas, para qué dividir a la sociedad entorno a ese hecho. Eso lo único que quiere es mantener lo que hay y no avanzar y no cambiar las cosas que nos mantiene hoy en día entre uno de los países más desiguales cachay, de Latinoamérica. En donde la educación, la salud, son pucha, casi que bienes de consumo. (Palma, 2022, p. 180)

El estallido social fue considerado un detonante de memorias, a partir del cual fue posible acercar el pasado reciente al presente de los y las estudiantes, de manera tal, que se pudo abordar el flujo dinámico entre pasado-presente y su vínculo con el futuro, abordar temáticas como conti-

nuidad y cambio, tiempo histórico, idea de proceso; principios propios que orientan a la asignatura (Mineduc, 2016).

Ahora bien, la Pedagogía de la Memoria fue considerada como interpretación de significados de la historia oficial y también de la “memoria popular” que pueden ser trabajadas en el aula. Pese a las críticas sobre el diseño y arquitectura curricular, los profesores de Historia estiman que este con el paso del tiempo se “abre a las posibilidades de trabajos con la memoria”, especialmente gracias a las unidades temáticas vinculadas a los derechos humanos. No obstante, declaran que sus alcances estarán limitados a la dependencia exclusiva del profesor que los aborde.

Magendzo et al. (2015), entrega porcentajes categóricos de una realidad significativa, ya que el 49 % de las escuelas chilenas, no contemplan a la dictadura militar como contenido, debido a su profunda complejidad, por desconocimiento metodológico, por problemas de cobertura y tiempo o por temor, entre otros factores explicativos.

Los profesores entrevistados convergen en la persistencia de lo controversial en los trabajos de dictadura en las escuelas, debido al temor real o infundado de ser acusados de adoctrinamiento, la persecución de los jefes de las Unidades Técnicas Pedagógicas que cuestionan las actividades de aprendizaje o, incluso, dependiendo del establecimiento, el temor al despido. Pese a ello, abordan la unidad de dictadura a partir del análisis de fuentes —tal como orientan los Programas de Estudio— visitas planificadas a Sitios de Memoria, como Londres 38 o Villa Grimaldi, al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, a exposiciones, escuchar relatos, pero, sobre todo, buscan a través del testimonio, la empatía y la trascendencia de la dignidad. Para todos los sujetos históricos de la muestra, la Pedagogía de la Memoria implica tomar un posicionamiento político e ideológico; aporía que les divide, considerando la formación académica recibida centrada en la neutralidad.

Gracias a los principios que rigen las bases curriculares chilenas, que dicen relación con la Constitución Política, el ordenamiento jurídico y la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Pedagogía de la Memoria puede materializar una presencia viva y dinámica en el quehacer de aque-

llos docentes que ven en ella, una invitación para trabajar con lo humano y, humanizar, “darle un rostro” a las narrativas vinculadas a la Historia, pero sobre todo, expresar la responsabilidad y el compromiso ético y valórico, que busca derribar verdades anquilosadas de relatos oficiales.

## Conclusiones

Finalmente, ambos recorridos convergen en una búsqueda por el sentido de las memorias, la Historia y la formación de una ciudadanía consciente enlazada a los fundamentos de la Democracia. Esta última, cobra un significado trascendente no solo por su presencia en los pilares curriculares, sino también, por el valor mismo del proceso de su recuperación, el reconocimiento de los derechos humanos y del papel formativo que la escuela, como institución, posee en esa dirección. Trabajar en la escuela, considerando los derroteros y arquitectura de esta pedagogía, facilitará la comprensión de su corpus conceptual, expresado a través de las tensiones entre dictadura y democracia, pasado reciente-derechos humanos-educación ciudadana y verdad-justicia-ética; componentes que interactúan permanentemente en la búsqueda de la formación de mejores seres humanos: estudiantes y profesores.

Subyacen incuestionablemente al trabajo de la Pedagogía de la Memoria, ideologías políticas que limitan y tensionan las posibilidades de su desarrollo, así como debates epistemológicos que marcan el posicionamiento de la historia reciente en contextos académicos e instituciones escolares, que cuestionan aún su existencia. Sin embargo, es necesario reconocer la urgencia de una Pedagogía cuyo objetivo está concatenado a una educación para el “Nunca Más”, al diálogo constante entre el pasado, el presente y el futuro, no solo en sociedades fracturadas por un pasado marcado por la violencia política, sino porque la pertinencia de su existencia, se legitima en la medida en que vivir en democracia no ha significado el término de las violaciones a los derechos humanos, sino que evidencia la distancia que nos queda al querer enseñar, difundir y practicar dichos derechos.

La conciencia del pasado, plasmado por la persistencia del miedo y la necesidad de guardar silencio, se transforma gracias al cambio generacio-

nal. En él, las y los profesores, manifiestan una profunda certeza en que las habilidades y conocimientos de los y las estudiantes, como sujetos históricos, transformarán el mundo.

## Referencias

- Carabantes, E. (2018). *Educación en Derechos Humanos. Encuentros en el lugar 4363*. Editorial Universidad de La Serena.
- Collins, Hite & Joignant (2013). *Las políticas de la Memoria en Chile: Desde Pinochet a Bachelet*. EDP.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista uruguayana de Ciencia Política*, (1), 13-42. <https://acortar.link/t9v8SI>
- Delgado y Gutiérrez (1995). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Síntesis SA.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos XLIII*, (1), 157-169. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n1/art10.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ed. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la Memoria*. Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI Editores.
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994020.pdf>
- Magendzo, A y Toledo, M. (2009). Educación en Derechos Humanos: Currículum, Historia y Ciencias Sociales del 2do año de Enseñanza Media, subunidad “Régimen Militar y Transición a la Democracia”. *Estudios Pedagógicos*, (1). 139-154. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/art08.pdf>
- Magendzo, A. (2004). *De miradas y mensajes a la Educación en Derechos Humanos*. LOM.
- Mineduc. (2016). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Ediciones MINE-DUC.

- Padilla, M. (2011). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Editorial CCS.
- Palma, J. (2022). *Recorridos de la Pedagogía de la Memoria en Chile: currículum, historia y discursos*. Miradas desde el estallido social de octubre [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/193319>
- Quaas, C., Astroza, P., Castillo, X., Cisternas, H., Cortés, M., Morales, J., Orrego, Pincheira, P. y Rastello, L. (2000-2001). Una experiencia didáctica: descubriendo el proceso de la investigación cualitativa. *Revista Enfoque Educativos*, (3), 73-106. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Raggio, S. (2017). El movimiento espiral de la transmisión. Cuaderno de Trabajo. Metodologías participativas en Londres 38. *Experiencias y reflexiones en torno a talleres de memoria y visitas dialogadas*. Londres 38 espacio de memoria.
- Reyes, L. (2004). Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003. En *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Elizabeth Jelin (comp.), Federico Guillermo Lorenz (comp.), pp. 65-93. Siglo XXI Editores.
- Rubio, G. (2013). Memoria, política y pedagogía. *Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. LOM.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios, Segunda época*, (41). 69-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938641006>
- Serrano, S. (2016). *Universidad y nación : Chile en el siglo XIX (2a. ed.)*. [Universitaria](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938641006)
- Stern, S. (2012). Memorias en construcción: los retos del pasado reciente en Chile, 1989 -2011. *Anuario Digital*, (N°3). <http://repositorio.cultura.gob.cl/handle/123456789/4489>
- Toledo, M., Magendzo, A., Iglesias, R. y Gutiérrez, V. (2015). Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores, *Estudios Pedagógicos XLI*, (1). [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052015000100016](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000100016)

# Capítulo 11

---

## **Metodologías activas: un análisis comparativo de las percepciones de docentes y estudiantes de la UPNFM<sup>27</sup>**

## **Metodologias ativas: uma análise comparativa das percepções de professores e estudantes da UPNFM<sup>28</sup>**

*Alice Yankelle Turcios Díaz*

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)  
Honduras

<https://orcid.org/0009-0008-0936-4851>  
[aturcios@upnfm.edu.hn](mailto:aturcios@upnfm.edu.hn)

*Paola Carolina Bulnes García (Asesora de tesis)*

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)  
Honduras

<https://orcid.org/0000-0002-4398-6012>  
[pbulnes@upnfm.edu.hn](mailto:pbulnes@upnfm.edu.hn)

<https://doi.org/10.61728/AE24080125>

---

<sup>27</sup> Derivada de la Tesis titulada *Metodologías activas: un análisis comparativo de las percepciones de docentes y estudiantes del CURSPS* para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Investigación Educativa”. Sustentada: 27/03/2021.

<sup>28</sup> Derivado do trabalho intitulado *Metodologias ativas: uma análise comparativa das percepções de professores e estudantes do CURSPS* para obter o grau de Mestre no programa “Mestrado em Pesquisa Educacional”. Defendido em: 27/03/2021.

## Resumen

Este estudio comparativo analiza las percepciones de docentes y estudiantes sobre el uso de metodologías activas en la carrera de Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, dichas metodologías refieren a la generación de actividades y espacios participativos para promover un aprendizaje significativo. El estudio se enmarca en la línea de investigación de calidad y equidad de la educación de la UPNFM, bajo el enfoque mixto, utilizando cuestionarios y grupos de discusión a docentes y estudiantes. El objetivo general fue comparar la percepción de docentes y estudiantes sobre el uso de metodologías activas. Los objetivos específicos incluyeron identificar las estrategias de enseñanza y métodos de evaluación utilizados por los docentes, describir las metodologías activas empleadas, y analizar las creencias de estudiantes y docentes sobre el profesorado y el uso de metodologías activas. Los resultados revelaron que tanto docentes como estudiantes tienen una percepción similar sobre el uso de metodologías activas. Aunque las metodologías pasivas, como la clase magistral, siguen siendo ampliamente utilizadas, se observa un aumento en la implementación de metodologías activas en la enseñanza. En cuanto a las estrategias de evaluación, los estudiantes mencionaron, que las más comunes son las exposiciones, exámenes escritos, mapas mentales, entre otras.

## Resumo

Este estudo comparativo analisa as percepções de professores e estudantes sobre o uso de metodologias ativas no curso de Educação Básica da Universidade Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Essas metodologias se referem à geração de atividades e espaços participativos para promover uma aprendizagem significativa. O estudo está enquadrado na linha de pesquisa de qualidade e equidade da educação da UPNFM, com uma abordagem mista, utilizando questionários e grupos de discussão com professores e estudantes. O objetivo geral foi comparar a percepção de professores e estudantes sobre o uso de metodologias ativas. Os objetivos específicos incluíram identificar as estratégias de ensino e métodos de avaliação utilizados pelos professores, descrever as metodologias ativas em-

pregadas e analizar as creñas de estudantes e profesores sobre o corpo docente e o uso de metodoloxías activas. Os resultados revelaron que tanto os profesores quanto os estudantes têm percepciónes semelhantes sobre o uso de metodoloxías activas. Embora as metodoloxías pasivas, como a aula expositiva, aínda sejam amplamente utilizadas, observa-se un aumento na implementación de metodoloxías activas no ensino. Em relación às estratexias de avaliación, os estudantes mencionaron que as máis comúns son presentacións, probas escritas, mapas mentais, entre outras.

## Introducción

Las metodoloxías activas en la educación han ganado reconocimiento como un enfoque pedagógico efectivo para promover un aprendizaje significativo. Estas metodoloxías involucran tanto a docentes como estudantes en un proceso interactivo, en el cual ambos actúan como actores participantes en la generación de actividades y espacios de aprendizaje. Según Gómez et al. (2016), las metodoloxías activas se caracterizan por tres elementos fundamentales: la participación activa de los estudantes, el trabajo en grupo con actitudes propositivas e investigativas, y el papel del docente como facilitador del proceso, interviniendo solo cuando es necesario.

Este capítulo se enmarca en la línea de investigación definida por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) como objeto de estudio: calidad y equidad de la educación. El objetivo principal es analizar las percepciones de docentes y estudantes sobre las estrategias de enseñanza, métodos de evaluación y tipos de metodoloxías activas utilizadas en la carrera de Educación Básica. Además, se busca analizar las creencias existentes sobre el profesorado y las metodoloxías activas.

La UPNFM desempeña un papel crucial como universidad formadora de formadores, siendo responsable de la formación de docentes de primero a tercer ciclo. Ante la expectativa de la sociedad en general, es imperativo garantizar que los estudantes adquieran las herramientas necesarias para su inserción en el mundo laboral, especialmente en el ámbito educa-

tivo y sectores afines. En este contexto, surge la necesidad de realizar un diagnóstico que permita comprender las percepciones de docentes y estudiantes sobre las metodologías activas utilizadas en la formación docente.

Referirse a las metodologías activas implica reconocer que los estudiantes desempeñan un papel activo en su proceso de aprendizaje, convirtiéndose en agentes de transformación social. Este tema de investigación guarda una estrecha relación con el programa de Maestría en Investigación Educativa que la tesista ha cursado, ya que implica indagar sobre las prácticas pedagógicas de los docentes y la percepción que tanto estudiantes como docentes tienen sobre ellas. Se trata, entonces, de explorar variables implícitas en el ámbito educativo, cuyo objeto de estudio es de vital importancia en la investigación educativa.

Además, este estudio se enmarca en un enfoque mixto, utilizando tanto cuestionarios como grupos de discusión para recopilar datos de los estudiantes y docentes de Educación Básica. La delimitación del problema se establece en términos espaciales, temporales y conceptuales. Según Acosta (2023), los enfoques investigativos representan una serie de concepciones organizadas y reguladas que dirigen la aproximación a la resolución de una problemática, constituyendo una visión y modos de interpretar la realidad, los cuales dirigen el abordaje de una situación problemática. Por lo tanto, junto con la elección apropiada del enfoque a emplear, al definir los límites de una investigación se deben tener en cuenta aspectos como la población bajo estudio, las posibles variables o interrogantes de investigación, así como los factores que influyen en el estudio, como la perspectiva del investigador, el cronograma, los métodos y los recursos disponibles. Todos ellos, elementos presentes en esta investigación.

En consecuencia, este estudio se llevó a cabo en el periodo comprendido entre 2019 y 2021, con la participación de estudiantes y profesores de la carrera de Profesorado de Educación Básica para I y II ciclo en el grado de Licenciatura, ofrecida por el Centro Universitario Regional de San Pedro Sula (CURSPS). La carrera antes mencionada es especialmente importante para el estudio de las metodologías activas con las que se educa a los futuros docentes del sistema educativo nacional, porque como seña-

lan Cusi y Sigcha (2021) “el primer año de educación básica o preparatoria es el inicio de la escolarización, por ende, se debe proponer metodologías, recursos, estrategias necesarias para que se desarrolle y se fortalezca la capacidad cognitiva de los niños y niñas” (p.1), y ese primer año, el que está a cargo de los egresados del Profesorado de Educación Básica para I y II ciclo en el grado de Licenciatura.

## Marco de referencia

### *Metodologías activas: un acercamiento conceptual*

La aparición de las metodologías activas en los modelos educativos contemporáneos tiene sus raíces en antiguas civilizaciones que sentaron las bases de enfoques educativos dinámicos. Los antiguos griegos, reconocidos por su amor y pasión por diversas ramas del conocimiento como la gimnasia, la filosofía, las matemáticas, la retórica y la poesía, pueden ser considerados precursores de las metodologías activas. Aunque no se conceptualizaban como metodologías en sí, se promovían acciones educativas que exhibían características de las metodologías activas. A lo largo de la historia, figuras como Sócrates, Cicerón y los humanistas del Renacimiento, incluyendo a Erasmo, criticaron los métodos educativos tradicionales de sus respectivas épocas, por ejemplo; mientras que, los maestros griegos y romanos se dedicaban a inducir el conocimiento y provocar en sus discípulos pensamientos que generaran nuevos saberes, la educación eclesiástica fue dogmática.

Ante ello, la Escuela Nueva, una corriente pedagógica surgida a finales del siglo XIX en Europa, tuvo influencias de diversos autores a lo largo de la historia, incluyendo a Sócrates, Platón, San Agustín y Montaigne. Como señala Narváez (2006), esta corriente se caracterizó por su enfoque místico, científico y filosófico. Jean-Jacques Rousseau fue reconocido como su principal inspirador, pero se reconocieron precursores desde la antigüedad. La Escuela Nueva se propagó en Europa y América hasta el primer tercio del siglo XX, desafiando la educación tradicional y enfocándose en la

revisión constante de parámetros, objetivos y métodos educativos, influyendo en la fundación de diversas instituciones educativas en diferentes países.

Por ejemplo, Cecil Reddie estableció la primera Nueva Escuela en Abbotsholme, Inglaterra, que luego inspiró la creación de otras escuelas en todo el país. Hermann Lletz fundó una escuela para adolescentes llamada “Landerziehungsheim” en Ilsenburg, Alemania, después de su experiencia en Abbotsholme. Gustave Wineken y Paul Geheeb establecieron una institución en Alemania donde se alternaba el trabajo intelectual con tareas colectivas y se fomentaba el autogobierno. Suiza adoptó el modelo alemán, influenciado también por corrientes francesas e inglesas. En 1890, John Dewey fundó la Escuela Primaria de la Universidad de Chicago en Estados Unidos para poner en práctica y difundir sus ideas innovadoras. Llegando así a América Latina con nombres como Escuela del Trabajo, Escuela Moderna y Escuela Activa. Sus metodologías buscaban promover la actividad del niño, centrarse en sus intereses y fortalecer su autonomía. Ejemplo de ello son; Chile, Argentina, Colombia, Brasil y Venezuela, revolucionando la forma en que se impartía la educación en la región.

Así que, la vigencia de la denominada Escuela Nueva, es palpable, porque como señala Acosta et al. (2023) “la importancia de la Escuela Nueva en el desarrollo socioemocional radica en mejorar la calidad de vida de los seres humanos a partir del desarrollo de competencias y habilidades socioemocionales” (p. 2). La tan vieja Escuela Nueva, continúa floreciendo.

Como señala Mera (2023), “las primeras enseñanzas que se plantearon hacia la sociedad sobre una instrucción formativa del carácter y la moral pueden observarse en los diálogos que el propio Sócrates sostuvo con sus discípulos y quedaron impregnados en los escritos de Platón” (p. s/n), esto, podría decirse, constituye parte fundadora del aprender a ser y a convivir, que son a la vez, esenciales como razón de ser de las metodologías activas, en cuanto a la formación de competencias.

## Concepción e importancia de las metodologías activas

Las metodologías activas experimentan un notable avance en su aplicación en los salones de clase. En la era digital, donde la información está al alcance con solo un clic, estas metodologías representan una oportunidad para crear ambientes de aprendizaje más creativos y actualizados. Así que, las metodologías activas se definen como métodos, técnicas y estrategias utilizadas por los docentes para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y promuevan un aprendizaje centrado en el estudiante. Estas metodologías rompen con la visión tradicional de un proceso de enseñanza pasivo, en el cual el estudiante solo recibía información y la almacenaba sin participación activa (Labrador y Andreu, 2008).

En la sociedad actual, se demanda a los individuos habilidades más allá de las competencias académicas y la experiencia laboral, los empleadores buscan personas con habilidades para trabajar en equipo, liderazgo, proactividad, buenas relaciones interpersonales, empatía, entre otras, siendo necesario desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes para que puedan enfrentar los desafíos de una sociedad en constante evolución.

Por ello, las metodologías activas se consideran excelentes métodos para lograr un aprendizaje significativo. Estas metodologías requieren un replanteamiento del aula y una transformación radical del rol del docente, convierten al estudiante en el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el docente asume un papel de guía y facilitador. Su objetivo es fomentar la participación activa de los estudiantes, promover el pensamiento crítico y creativo, y desarrollar habilidades socioafectivas (Silva y Maturana, 2017). Las metodologías activas contrastan con las metodologías pasivas, las cuales se centran en contenidos y en el docente como autoridad única del conocimiento, las primeras, son libres y se enfocan en crear ambientes de aprendizaje flexibles, mientras que, en las últimas, la libertad de crear e innovar del estudiante se coarta. Por lo que se requiere una planificación adecuada por parte del docente para implementar estas metodologías, para promover la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

## **Dificultades y limitaciones de las metodologías activas**

En el ámbito educativo, las metodologías activas se definen como enfoques pedagógicos que involucran a los estudiantes de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas metodologías deben cumplir con ciertos lineamientos, como la definición clara de los objetivos de aprendizaje, la atención selectiva a la información relevante, la comprensión y almacenamiento de la información, y la memorización de los conocimientos integrados.

Además, los espacios y ambientes de aprendizaje juegan un papel fundamental en la implementación de las metodologías activas. Esto incluye no solo el aula de clases, sino también otros espacios como el patio de recreo, los rincones temáticos y las instalaciones educativas en general. La experimentación del mundo y el aprendizaje significativo a través de la experiencia y el uso de los sentidos, la imaginación y la curiosidad son aspectos esenciales a considerar. Las estrategias a utilizar en las metodologías activas deben diseñarse de manera adecuada, considerando el tema a abordar y las habilidades particulares de los estudiantes. Es importante potencializar las habilidades en las que los estudiantes se sienten más cómodos y no tratar de nivelar el conocimiento, saturando de más contenido en áreas donde no tienen un mayor dominio. La selección y diseño adecuado de estrategias, así como el filtro de la información, son aspectos clave para el éxito de estas metodologías.

Convirtiéndose así en vehículos a través de los cuales los estudiantes desarrollan competencias en conocimientos, habilidades y actitudes. No existe un único mejor método, sino que la efectividad del aprendizaje se logra a través de una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática. Es necesario establecer criterios sobre el volumen de información y conocimiento que los estudiantes deben manejar para lograr un aprendizaje eficaz. Martínez (2009) plantea la necesidad de un cambio de paradigma en la educación moderna, donde el profesor se convierta en un animador y experto en la mayéutica, buscando situaciones problemáticas de la vida y considerando todas las dimensio-

nes del ser humano. La relación entre inteligencia y afectividad destaca la importancia de una educación integral que promueva la formación desde la perspectiva cognoscitiva y humanística, requiriendo docentes altamente capacitados, con habilidades intrapersonales y capaces de establecer diálogos que promuevan el conocimiento.

## **La naturaleza de las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación**

La naturaleza de las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación se encuentran estrechamente vinculados en el contexto de las metodologías activas. Las estrategias de aprendizaje utilizadas en estas metodologías están intrínsecamente relacionadas con los componentes cognitivos que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Valle et al., 1998). Estas estrategias abarcan un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha durante el aprendizaje, y están presentes en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, en el enfoque socioconstructivista, el aprendizaje se produce cuando los estudiantes participan activamente en su proceso, construyendo significados a partir del contenido y colaborando con profesores y compañeros. En este sentido, es fundamental que los estudiantes se sientan parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el uso de estrategias de aprendizaje participativas. Estas estrategias no deben limitarse únicamente a la resolución de problemas, sino que deben fomentar la generación de nuevo conocimiento y la elaboración de propuestas a partir de actividades y situaciones concretas. La motivación de los estudiantes durante la evaluación se ve afectada por la naturaleza de los instrumentos utilizados, si la evaluación se centra en exámenes y actividades que evalúan principalmente la memorización de contenidos, los estudiantes se enfocarán en aprender y memorizar dichos contenidos sin desarrollar habilidades de comprensión y análisis, por otro lado, si los docentes utilizan estrategias de evaluación más flexibles e interpretativas, los estudiantes tendrán la oportunidad de mostrar sus propios criterios y perspectivas, fomentando el pensamiento crítico (Caro et al., 2008).

También es importante repensar la evaluación dentro de las metodologías activas, para que se convierta en una oportunidad de aprendizaje en lugar de simplemente asignar una calificación cuantitativa. La evaluación es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y está en sintonía con las estrategias de enseñanza utilizadas. Se debe considerar la autorrevisión y la evaluación docente, así como la valoración de la experiencia de los estudiantes en el proceso. Además, las estrategias de evaluación tienen en cuenta los avances y logros alcanzados por los estudiantes a través de las actividades grupales, evitando la contradicción entre las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación (Hamodi y López, 2015).

La evaluación desde las metodologías activas no debe limitarse a medir y asignar números a las respuestas de los estudiantes, sino que debe ser un proceso que promueva el aprendizaje, la reflexión y la construcción de conocimiento. La asignación de calificaciones, como un mecanismo de normalización, no debe pasar por alto el contexto social y educativo en el que se lleva a cabo la evaluación ni las características individuales de los estudiantes (Silerio y Barranza, 2013).

## **Tipología de las estrategias de enseñanza**

La metodología activa busca que el estudiante sea el actor principal del proceso de aprendizaje y que su participación sea fundamental para construir conocimientos. En este enfoque, se busca afinar las capacidades y habilidades del estudiante a medida que avanza el proceso, y para lograrlo, es necesario utilizar estrategias de aprendizaje que potencien su desarrollo. Al mismo tiempo, se rechaza o no se da cabida a los profesores cuyas cátedras se basan en el tradicionalismo.

En la metodología activa, el formador no se limita a ser un proveedor de información, sino que se convierte en un orientador de las actividades de los estudiantes. Además de adquirir contenidos, los estudiantes aprenden a socializar, a trabajar en equipo, a respetar las ideas de los demás y a expresar sus propias opiniones sobre lo que se trabaja. Se desarrolla en ellos un juicio crítico y la capacidad de hacer valer sus opiniones. Algunas

de las actividades que se pueden utilizar en esta metodología son trabajos grupales, exposiciones y mapas mentales (León, 2013). Las representaciones gráficas, como los mapas mentales, son útiles para que los estudiantes desarrollen habilidades relacionadas con la jerarquización y la relación de conceptos. El tutor desempeña un papel importante al guiar a los estudiantes para que aprendan a sistematizar la información y ofrecer instrucciones claras. Otra actividad útil son los organizadores gráficos, que están disponibles en diferentes sitios web. Es importante identificar qué tipo de organizador es apropiado según el tema que se aborde. Estos organizadores son útiles para recopilar y ordenar ideas principales para análisis posteriores. Los trabajos grupales son herramientas muy útiles en las metodologías activas, y existen diversas opciones, como foros, dramatizaciones, investigaciones y juegos de roles. En su mayoría, estas actividades se basan en la técnica expositiva.

Por lo que, los métodos expositivos son diversos, como el exegético, el histórico, el descriptivo y el sinóptico. En el contexto de esta metodología, nos enfocamos en el método expositivo histórico, que se centra en los hechos, y el método expositivo descriptivo, que describe los hechos o acciones a medida que ocurren en el tiempo, estos métodos suelen ser utilizados por los estudiantes en sus exposiciones. Los métodos exegéticos (que se basan en un texto o autor clásico) y sinóptico (un método magistral por excelencia) son más propios del profesor y se abordan en las lecciones magistrales participativas. Los trabajos grupales fortalecen la convivencia, potencian las habilidades interpersonales, el liderazgo, la estructura organizativa, la resolución de conflictos y la consecución de objetivos comunes. Esta modalidad prepara a los estudiantes para la vida, ya que se crea un escenario hipotético inspirado en una realidad posible. Las herramientas tecnológicas, como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), son aliados importantes en las metodologías activas. Las TIC ofrecen innovación.

## Tipología de los métodos de evaluación

El proceso de evaluación en el ámbito educativo plantea diversas interrogantes que requieren respuestas claras. ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo es el momento adecuado para aplicar la evaluación? ¿Qué tipo de evaluación es el más indicado? ¿Cómo aprovechar al máximo la evaluación? Estas son algunas de las disyuntivas a las que los educadores deben enfrentarse.

En este sentido, la importancia de que los docentes generen diferentes estrategias de evaluación. Estas estrategias se basan en los medios de evaluación, que son pruebas o evidencias utilizadas para recopilar información sobre el objeto de evaluación. Estas evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes son los medios que nos informan sobre los resultados de aprendizaje y que el evaluador utiliza para realizar las valoraciones correspondientes.

Es crucial que los docentes dispongan de una variedad de estrategias de evaluación, ya que esto les brinda la posibilidad de adaptarse a diferentes situaciones y objetivos. Cada tipo de evaluación se utiliza en función de lo que se desea conocer y los datos que se desean recopilar para mejorar las estrategias o contenidos en futuros procesos de enseñanza. Las técnicas de evaluación, por otro lado, son las estrategias que los docentes emplean para recopilar información sobre las producciones y evidencias creadas por los estudiantes. Estas técnicas varían según la participación de los alumnos en el proceso de evaluación, pudiendo ser escritas, orales o prácticas. Es esencial que la estrategia de evaluación se ajuste a las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las evaluaciones deben ser adaptadas a los objetivos percibidos y a la forma en que se desarrolla la clase. En un enfoque de metodologías activas, la evaluación será diferente a la de una clase tradicional centrada en la memorización de contenidos.

En tanto, la importancia de destacar que los medios de evaluación son todas las producciones del alumnado que demuestran lo que han aprendido. Por otro lado, las técnicas de evaluación son los instrumentos utili-

zados por los docentes para recopilar información acerca de las producciones y evidencias creadas por los estudiantes. Estas técnicas pueden ser de dos tipos, dependiendo de la participación o no del alumnado en el proceso de evaluación. En consecuencia, la evaluación debe ser concebida como una rutina en lugar de ser considerada solo un procedimiento al finalizar el curso. La evaluación continua permite obtener resultados casi instantáneos sobre el estado de la clase, lo que posibilita dar respuesta efectiva y oportuna a las necesidades de los estudiantes, ello en el espacio temporal en el que lo necesitan.

## Diseño metodológico

Comte (1849) con su “Discurso sobre el espíritu positivo” fue el precursor del paradigma positivista, que en esencia procurará comprobar la hipótesis que tenga como cierta el investigador, por ello Ricoy (2006) asevera que el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico” (p.14). La observación y manipulación son fundamentales para el paradigma cuantitativo, puesto que utiliza la racionalidad para alcanzar la verificación de sus hipótesis, en este caso, no se definen hipótesis sino que preguntas de investigación. Y, para responder a las mismas, se diseñó un cuestionario con preguntas cerradas en aras de responder a los objetivos específicos que fueron definidos en este estudio. El diseño que corresponde a la naturaleza de esta investigación es de tipo No Experimental, ello porque no se realiza ninguna manipulación de variables. Se trata de observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para describirlos y analizarlos.

Mientras que el enfoque cualitativo se utiliza mayormente en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, estos estudios inician con una pregunta amplia que se delimita y desagrega mientras la investigación avanza. Su método es el inductivo y no pretende generar leyes universales (como el cuantitativo), sino teorías que no requieren comprobación. En este trabajo se refleja la mirada cualitativa a través de la aplicación de dos grupos de discusión a estudiantes, cuya técnica es de carácter cualitativo. Es por ello que el enfoque de la presente investigación es el mixto, puesto que procura

generar una riqueza de datos recolectados y analizados a través de la aplicación conjunta de los dos paradigmas previamente explicados.

El alcance que tendrá esta investigación es de tipo descriptivo, porque:

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan estas. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92)

A pesar de que no se manipularon variables, la descripción no es suficiente para la investigadora. Se declara este estudio como descriptivo, pero con un carácter interpretativo, porque profundiza en la teoría fundada sobre las metodologías activas, describe y analiza desde una perspectiva crítica acerca de los usos, percepciones, opiniones y valoraciones que tienen los estudiantes y docentes sobre el quehacer docente, enfocado a las metodologías activas.

La población que se define en este estudio son todos los estudiantes y docentes que laboran en la carrera objeto de análisis (profesorado de educación básica para I Y II ciclo en el grado de licenciatura). El total de estudiantes es 130, y 17 docentes para el tercer período académico del año 2020. La muestra escogida de estudiantes para el cuestionario fue de 76, lo que equivale al 58 % de la población, por lo que es una muestra representativa de la carrera, y para el grupo de discusión fue de 16 estudiantes, que se escogieron de años de ingreso distintos para tener la opinión de los estudiantes que como mínimo tenían de 2 a 5 años en la carrera. En tal sentido, se presenta la tabla 1, siguiendo el modelo que desarrolla Hawes (2002), quien afirma “Las variables son lo que investigamos y deseamos conocer en el marco de una investigación. Si conocemos apropiadamente las variables y sus relaciones entonces estamos conociendo el objeto” (p. 81).

**Tabla 1***Variables objeto de la investigación y su operacionalización*

<b>Variable objeto</b>	<b>Primer nivel de análisis</b>	<b>Segundo nivel de análisis</b>	<b>Instrumento</b>
Percepción acerca de las metodologías activas	Estrategias de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sesiones expositivas</li> <li>• Seminarios/talleres</li> <li>• Práctica de aula</li> <li>• Trabajo autónomo/grupo</li> <li>• otras</li> </ul>	Cuestionario cerrado (validado)
	Métodos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas objetivas</li> <li>• Respuestas cortas</li> <li>• Proyectos</li> <li>• Memorias de práctica</li> <li>• Coevaluación</li> <li>• Pruebas orales</li> <li>• Técnicas de observación</li> <li>• otras</li> </ul>	Escala. 1= Nada utilizada 2= Poco utilizada 3= Utilizado 4= Muy utilizado
Tipos de metodologías activas		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lección magistral participativa</li> <li>• Exposición presentada por alumnos</li> <li>• Seminarios</li> <li>• Estudios de caso</li> <li>• Aprendizaje basado en problemas</li> <li>• Juego de roles</li> <li>• Trabajo autónomo</li> <li>• Trabajo cooperativo</li> <li>• Aprendizaje orientado a proyectos</li> <li>• Contrato de aprendizaje</li> <li>• Simulación</li> <li>• Otros</li> </ul>	Valoración: Escala. 1= Nada adecuada 2= Poco adecuada 3= Adecuada 4= Muy adecuada

Variable objeto	Primer nivel de análisis	Segundo nivel de análisis	Instrumento
	Creencias sobre el profesorado y uso de metodologías activas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación oral</li> <li>• Participación del estudiante en la organización y gestión de actividades</li> <li>• Uso de metodologías poco motivadoras</li> <li>• Características de los estudiantes vs. métodos didácticos</li> <li>• Peso de la docente en clase magistral y memoria</li> <li>• Tamaño de grupos vs. metodologías activas</li> <li>• Formación inicial y permanente en metodologías activas</li> <li>• Formación en TIC</li> <li>• Creencias sobre el uso de metodologías</li> </ul>	Escala: 1= totalmente en desacuerdo 2= en desacuerdo 3= de acuerdo 4= totalmente de acuerdo

*Nota.* Turcios (2021) representa los niveles de análisis y las escalas de medición incorporadas en el instrumento de recolección de información, y parte de la variable objeto, percepción acerca de las metodologías activas.

En la tabla 2 se incluyen las categorías de análisis que se contemplaron en los dos grupos de discusión (técnica cualitativa), que son las siguientes:

**Tabla 2**

*Categorías y subcategorías de análisis de la investigación*

Categorías	Subcategorías
Tipos de estrategias de enseñanza y métodos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de enseñanza más usadas</li> <li>• Métodos de evaluación más usados</li> <li>• Planificación de clase</li> </ul>
Tipos de metodologías activas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de metodologías activas</li> <li>• Identificación de metodologías activas</li> <li>• Tipo de evaluaciones</li> </ul>
Creencias de estudiantes sobre el profesorado y el uso de metodologías activas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción hacia los docentes</li> </ul>

*Nota.* Conjunto de categorías y subcategorías de análisis del grupo focal de docentes (Turcios, 2021).

En el caso de docentes, la muestra para el cuestionario fue de 8, porque son los que imparten clases de forma permanente en el área académica, el resto de docentes pertenecen a otras unidades. Vale agregar, que la muestra es de tipo no probabilística e intencionada, es decir, el criterio de escogencia fue: pertenecer a la unidad académica de Educación Básica e impartir con mayor regularidad las clases de esta carrera.

### **Técnicas de recolección de datos**

“El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 217). El cuestionario que consta de preguntas cerradas, se aplicó a la muestra establecida que son docentes y estudiantes de la carrera de Educación Básica. La escogencia del instrumento se debe a la facilidad que brinda en su aplicación y a la rapidez en la que se pueden recoger hallazgos. Los autores exponen que “las preguntas cerradas que contienen categorías u opciones

de respuestas que han sido previamente delimitadas resultan más fáciles de codificar y analizar” (p. 217). Pérez (1994) determina que el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo.

El cuestionario fue de mucha utilidad porque permitió la recogida de datos y uniformar la obtención de la información. También, se usó la técnica del grupo de discusión. Esta técnica es propia de la sociología, pero su raíz y uso es común desde las ciencias administrativas, en donde las empresas suelen usar esta técnica para recoger pautas y/o patrones de consumo o aceptación de productos. En este estudio, se considera una técnica valiosa porque el cuestionario tiene limitantes puesto que no recoge los argumentos, expresiones u opiniones desarrolladas de la muestra. Por ello, se estructuraron dos grupos de discusión de 8 estudiantes cada uno, para profundizar y tener hallazgos más significativos que permitan desarrollar las percepciones de los estudiantes (total: 16).

La validación del cuestionario y las preguntas del grupo de discusión se realizó por valoración de expertos. En la cual, participaron 5 expertos que validaron los instrumentos y tuvieron a bien autorizar la aplicación de los mismos una vez que fueron incorporadas sus observaciones.

## **Resultados**

En ambos grupos de discusión se puede concluir que los estudiantes tienen una opinión dividida pero similar en cada pregunta realizada. Así, algunos alumnos ven a sus docentes como dinámicos, otros como neutrales y otros como aburridos. Afirman que la mayoría de sus docentes son jóvenes o de edad intermedia, y consideran que la experiencia del docente incide en el uso de metodologías activas, pero depende del contenido. Para algunos la experiencia no incide, pues los jóvenes en ocasiones suelen ser más dinámicos que los de mayor experiencia, pero reconocen

que no siempre es así. En estas respuestas se puede inferir que la edad de los docentes no es una variable que provoque sesgo en los alumnos que participaron en los grupos de discusión, pues reconocen que hay docentes mayores que son más dinámicos que los jóvenes y/o viceversa.

Otros hallazgos significativos fueron: se observó que los docentes utilizan las mismas estrategias que el resto de los docentes de la universidad, lo cual indica una consistencia en sus enfoques pedagógicos. Además, se pudo constatar que incluyen las estrategias y métodos en su planificación de clase, lo cual es positivo ya que denota orden y cumplimiento. En cuanto al conocimiento de los estudiantes sobre metodologías activas, se encontró que tienen una noción del concepto, aunque no logran proporcionar una definición precisa. Sin embargo, reconocen que se refiere a estrategias dinámicas en el proceso de enseñanza. También fueron capaces de identificar algunas metodologías activas, aunque las respuestas fueron repetitivas, lo que sugiere una falta de variedad en las metodologías activas aplicadas por los docentes. Incluso mencionaron la alta presencia de evaluaciones tradicionales como exámenes y guías de preguntas. Ello, refleja la necesidad de formación docente en cuanto a metodologías activas, para que su práctica pedagógica se adapte a las necesidades y realidades de los estudiantes contemporáneos. Es evidente que existe un espacio para desarrollar y aplicar una mayor diversidad de metodologías activas que promuevan un aprendizaje más participativo y significativo. La mayoría de los estudiantes indica que los profesores conocen metodologías alternativas a la clase magistral, pero no las implementan debido a la falta de recursos. Esta opinión es compartida por el 44.78 % de las mujeres y el 66.67 % de los hombres. Además, el 29.85 % de las mujeres y el 22.22 % de los hombres están totalmente de acuerdo con esta afirmación.

En cuanto a los docentes, el 25 % afirma que realiza clases teóricas y el 75 % restante las considera muy utilizadas. Coincide con la opinión de los estudiantes sobre el uso de clases magistrales con participación del estudiantado, donde el componente teórico es fundamental en la metodología educativa de los docentes de Educación Básica. Con relación a metodologías como seminarios/talleres, la opinión está dividida: el 50 % afirma que se utiliza y el otro 50 % los considera poco utilizados, posiblemente

debido a la falta de formación profesional que integre elementos prácticos y teóricos con actores externos. También, el 62.5 % de los docentes emplea el estudio y trabajo autónomo, lo que refleja la preferencia de la muestra por el aprendizaje individual. La mayoría (62.5 %) considera adecuadas las clases teóricas, el 25 % las considera muy adecuadas y el 12.5 % las ve como poco adecuadas. Aunque la fundamentación teórica es vital, la prevalencia de metodologías pasivas y la consideración de algunas como poco adecuadas indican una transición hacia metodologías activas. Esto no implica menospreciar lo teórico, sino buscar un aprendizaje significativo a través de la experiencia, curiosidad e investigación de los estudiantes.

El 50 % de los docentes, encuentra adecuadas las clases prácticas, con un 37.5 % que las destaca más y un 12.5 % que las considera poco adecuadas, lo que podría ser objeto de investigación en relación con las clases teóricas y su integración con la práctica. El estudio y trabajo individual son vistos como adecuados (62.5 %) y muy adecuados (37.5 %), se fomenta el aprendizaje por descubrimiento a través de lecturas y recursos. Respecto al estudio y trabajo en grupo, la mayoría de los docentes lo considera adecuado (62.5 %), el 25 % lo ve como muy adecuado y el 12.5 % discrepa al considerarlo poco adecuado. Es así como se evidencia la relevancia que le otorgan los docentes a la formación de competencias de carácter colaborativo. Sin duda, las pruebas objetivas son un tipo de evaluación que utilizan los docentes, ya que la mayoría manifiesta que las utiliza (62.5 %) y el 25 % asevera que es muy utilizado. Solo el 12.5 % señala que es poco utilizado.

Según la percepción de los estudiantes, en cuanto al tipo de evaluación realizada por los docentes, se indican los siguientes datos: 4.48 % y 11.11 % de hombres y mujeres respectivamente, en cuanto a los proyectos, indican que son nada utilizados. El 13.43 % de mujeres y 22.22 % de hombres señala que es poco utilizado; el 34.33 % de mujeres y el 33.33 % de hombres indica que es utilizado y el 41.79 % de mujeres junto al 33.33 % de hombres afirma que es muy utilizado. Con ello se puede observar que se concibe que los proyectos son utilizados por el cuerpo docente como parte de la evaluación de los aprendizajes, la variación en las respuestas podría referir a los diferentes años de estudio que tienen los estudiantes,

puesto que las clases en cierta medida se viran hacia los proyectos en las cercanías a la conclusión de la carrera o de las ramas del conocimiento, por ello habría que analizar como parte de la carrera mayor uso de estas estrategias, ya que estas contribuyen a fundamentar competencias como de trabajo colaborativo, por ejemplo.

Otro interesante resultado es que la opinión de mujeres y hombres no coincide en cuanto al uso de estrategias de clases prácticas (estudio de caso, análisis de diagnósticos, problemas, laboratorios, de campo, informática, visitas, búsqueda de datos, bibliotecas, en red, internet, etc.) por parte de los docentes. El 1.49 % de las mujeres responde que no se utiliza, este porcentaje es poco significativo; el 22.39 % responde que se utiliza poco; el 46.27 % indica que es utilizada y el 29.85 % selecciona la opción de muy utilizado. Por tanto, para las mujeres las estrategias de clases prácticas son bastante utilizadas por el profesorado. Mientras que, en el caso de los estudiantes del sexo masculino, el 44.44 % indica que las estrategias descritas son poco usadas; el 22.05 % considera que se utilizan y el 33.33 % restante afirma que son muy utilizadas. Si se toma en cuenta la muestra sin distinción de sexo, se refleja que para la mayoría, las estrategias mencionadas se utilizan por los docentes en los espacios pedagógicos. Aunque en los hombres, se visualiza que la mayoría percibe como bajo el uso de esta estrategia.

En cuanto al uso de clases simuladas, se evidencia que, en su mayoría, los estudiantes perciben que sí son utilizadas como parte de las metodologías de enseñanza de sus docentes, tanto mujeres como hombres indican su uso en un 38.81 % y 33.33 % respectivamente, aunque cabe recalcar que en el caso de los hombres perciben en mayor medida que son poco utilizadas, siendo un 44.44 %. Con relación a la percepción de clases simuladas indican que son muy utilizadas en un 34.33 % y 22.22 % para mujeres y hombres, respectivamente. Hay un mínimo porcentaje de mujeres que no responde (4.48 %) u opinan que las clases simuladas no son utilizadas (8.96 %). Sería de gran provecho hacer mayor uso de las clases simuladas, pues las mismas suponen asumir el rol profesional para el que se están educando los estudiantes, enriqueciendo así, su actual y futura práctica docente.

## Conclusiones

Se planteó como objetivo general de esta investigación comparar la percepción de docentes y estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la carrera de Educación Básica del CURSPS, los resultados obtenidos denotan que, tanto la percepción de los docentes como la de los estudiantes respecto al uso de las metodologías activas va en la misma línea, en la medida que si bien es cierto las metodologías pasivas o clase magistral son muy utilizadas, se observa la implementación de las metodologías activas en la práctica docente, se realizan clases prácticas, expositivas, de trabajo autónomo y en grupo; las que menos se señalan son seminarios, talleres y trabajos de investigación, aunque también se señalan desde la percepción de los estudiantes las prácticas de aula, de igual manera se refleja la relevancia que le otorgan tanto docentes como estudiantes al uso de las mismas para la construcción de aprendizaje significativo.

El primer objetivo específico se orientó hacia identificar los tipos de estrategias de enseñanza y métodos de evaluación que utilizan los docentes según la opinión de docentes y estudiantes, puesto que para que el proceso formativo sea consecuente en sí mismo tanto la metodología de enseñanza que se sirve de ciertas estrategias para su cometido, como la evaluación debe orientarse entre sí. Los resultados obtenidos indican que las pruebas objetivas escritas son las que priman en el proceso de evaluación tanto desde la percepción de estudiantes como de docentes, este tipo de evaluación es una característica propia de la enseñanza tradicional o pasiva. Lo que llama la atención en lo que refiere a la evaluación oral es que los estudiantes la perciben como utilizada y muy utilizada, mientras que los docentes en su mayoría refieren a que es nada utilizada o poco utilizada, ello podría referir al imaginario de los estudiantes en lo que refiere a que las actividades realizadas en clase como la presentación de temas o trabajos son evaluaciones y no lo es tanto así para los docentes que podrían verlo solo como actividades en clase y no como evaluaciones en el sentido estricto. En cuanto a otras estrategias de evaluación, las respuestas de los estudiantes y docentes son más variadas en los porcentajes sobre el uso de

las mismas, aunque coinciden entre sí, ello de manera positiva presupone que son conscientes del proceso educativo que se desarrolla y del que son partícipes. En esta línea de análisis, los estudiantes que participaron en los dos grupos de discusión afirman lo anterior; pues -según su criterio- las estrategias que más se utilizan son las exposiciones, exámenes escritos, mapas mentales u otros. En la evaluación también hicieron referencia a los exámenes escritos y las exposiciones como los tipos de evaluación más frecuentes por parte de sus docentes.

El segundo objetivo específico se enmarcó en describir los tipos de metodologías activas que utilizan los docentes según la percepción de docentes y estudiantes, siendo que el estudio y trabajo en equipo a realizarse en espacios más amplios fuera del aula de clase es percibido como una de las más utilizadas, al igual que las clases prácticas, esto desde la percepción de docentes y estudiantes. Aunque cabe destacar que la clase magistral continúa siendo la que prevalece, el estudiantado concibe que la utilización de metodologías activas cada vez es mayor y que los docentes las implementan en la medida de sus conocimientos y recursos de los que disponen. De los resultados de los grupos de discusión, se puede concluir que los estudiantes comprenden el concepto de metodologías activas y logran identificar su tipología. Empero, se refleja la necesidad formativa sobre el tema puesto que los estudiantes no hicieron referencia a una variedad significativa.

El tercer objetivo específico consistió en analizar las creencias de estudiantes y docentes sobre el profesorado y el uso de metodologías activas, resultando que los estudiantes consideran que sus docentes cada vez introducen más metodologías activas en su metodología de enseñanza, aunque la clase magistral sigue primando en conjunto con la comunicación oral, también consideran que falta por parte de la universidad preparación de sus docentes en metodologías activas y que estas motivan el deseo de aprender y empoderarse de su proceso de aprendizaje, los estudiantes brindan especial atención al uso de las TIC y su importancia para el aprendizaje significativo, lo que indica también el deseo y necesidad de que estas sean implementadas y en consecuencia contar con los espacios y recursos necesarios para ello. Los estudiantes consideran que todo esto

contribuirá a su preparación para afrontar situaciones y problemáticas relacionadas con su práctica docente. En cuanto a los docentes, consideran que es importante y positivo el papel que juegan las metodologías activas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y se evidencia el deseo por aprender más de las mismas y contar con espacios para la capacitación y formación en los que los diferentes actores de la universidad se vean involucrados. Por otro lado, los resultados obtenidos en los dos grupos de discusión reflejan una opinión dividida en la muestra; algunos estudiantes indican que sus docentes son dinámicos y otros señalan que son tradicionales o aburridos. Otro dato interesante es que no existe sesgo en cuanto a la experiencia y/o la edad de sus docentes respecto al uso de metodologías activas o tradicionales.

## Referencias

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Acosta, G. M. A., Boya, M. J. R., & Zambonino, J. M. B. (2023). *Importancia de la Escuela Nueva en el desarrollo socioemocional*. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3607/3559>
- Caro, M. Álvarez, S., & Rubio, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de investigación educativa*, 26(2). <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909014.pdf>
- Cusi, S. J., & Sigcha, G. C. (2021). *Adaptaciones curriculares y experiencias de aprendizaje en estudiantes de preparatoria con necesidades educativas especiales*. Quito: Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/22920/1/T-UCE-0010-FIL-1154.pdf>
- Gómez, I., Carrasco, J., & del Pilar, M. (2016). Metodologías activas para la enseñanza plurilingüe con estudiantes universitarios. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 173-192. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281049122010>
- Hamodi, C., & López V. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación supe-

- rior. Revista d'Innovació Educativa, 37(147). <https://acortar.link/ImBs9x>
- Hawes, G. (2002). *Investigación educativa*. Ideas Litográficas.
- Hernández, R.; Fernández. C.; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, 6ta edición. Disponible en <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Labrador, M., & Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Mera, Á. D. B. (2023). La enseñanza moral en las aulas del siglo XXI: una perspectiva hacia metodologías activas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7480-7493. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4980/7560>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlng=es).
- Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131.
- León, G. (2013). *La metodología activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la fundamentación de los estilos de aprendizaje en las alumnas de magisterio de educación infantil*. (Tesis de grado). Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Martínez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. Polis, *Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(23), 119-138. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v8n23/art06.pdf>
- Puga, L., & Jaramillo L. (2015). *Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), 291-314. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441846096015>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. I. Métodos. Muralla.
- Ricoy C., (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Silerio, J., & Barranza, A. (2013). La evaluación del aprendizaje en educación media superior. Dificultades y posibles soluciones. *Revista*

*electrónica Praxis investigativa*, 5(9). <https://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv09.pdf>

Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1665-26732017000100117](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1665-26732017000100117)

Turcios, A. (2021). *Metodologías activas: un análisis comparativo de las percepciones de docentes y estudiantes del CURSPS*. [Tesis de maestría inédita]. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Valle, A., González, R., Cueva, L., & Fernández, A. (1998). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. Departamento de psicología evolutiva de educación de la Universidad de Coruña.

# Capítulo 12

## Las motivaciones que genera la beca CONACyT en estudiantes al ingresar al posgrado<sup>29</sup>

### As motivações que gera a bolsa de estudos CONACyT nos estudantes ao ingressar na Pós-graduação<sup>30 31</sup>

*Claudia Esmeralda Capetillo Mayorga*  
Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<https://orcid.org/0009/0008/7637-3491>  
[claudia.capetillo.19@gmail.com](mailto:claudia.capetillo.19@gmail.com)

*Marco Antonio Salas Luévano (Asesor de tesis)*  
Universidad Autónoma de Zacatecas  
México

<http://orcid.org/0000-0003-3624-0463>  
[salasluevano56@uaz.edu.mx](mailto:salasluevano56@uaz.edu.mx)

*Rocío Calderón García (Coasesora de tesis)*  
Universidad Autónoma de Guadalajara  
México

<https://orcid.org/0000-0003-0716-3446>  
[rocio.calderon@ucea.udg.mx](mailto:rocio.calderon@ucea.udg.mx)

<https://doi.org/10.61728/AE24080132>

---

<sup>29</sup> Capítulo elaborado considerando la inclusión de fragmentos de la tesis titulada *Motivaciones de ingreso y expectativas que genera la beca CONACyT en estudiantes de posgrado de la MIHE* para obtener el grado de Maestra en el programa de "Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas". Sustentada: 19/11/2021.

<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3179>

<sup>30</sup> Capítulo elaborado considerando a inclusão de fragmentos da tese intitulada *Motivações para admissão e expectativas geradas pela bolsa CONACyT em alunos de pós-graduação do MIHE* para obtenção do grau de Mestre no programa "Mestrado em Investigação Humanística e Educacional". Defendida: 19/11/2021.

<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3179>

<sup>31</sup> Este trabajo de investigación es una producción del Cuerpo Académico "Problemas educativos y sociedad".

## Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar los factores motivacionales que determinaron el ingreso al posgrado y las expectativas que genera la beca CONACyT en estudiantes de la MIHE. El diseño fue descriptivo, con metodología mixta. El universo (301 estudiantes de cinco generaciones de la MIHE), la muestra convencional del 25 % (75 estudiantes). Se diseñaron dos instrumentos enviados vía correo electrónico (formulario) contestado y regresado, la información fue tratada con Excel. Los resultados indican que la motivación académica en los estudiantes es fundamental para estudiar un posgrado, así como la búsqueda del conocimiento y la formación como investigador. La motivación social es importante para el prestigio o reconocimiento social. La dimensión económica, resulta necesaria pero no determinante para decidir estudiar un posgrado, es para solventar gastos personales, entre otros. Se concluye que la motivación social y la económica determinan un papel secundario en los resultados obtenidos, se rechazan las hipótesis correspondientes. Son las motivaciones académicas las que determinan el ingreso. Otros motivos fueron de carácter individual, y se acepta a la motivación social como factor determinante para seleccionar e ingresar al posgrado.

## Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar os fatores motivacionais que determinaram a admissão ao curso de pós-graduação e as expectativas que a bolsa CONACyT gera nos alunos do MIHE. O design foi descritivo, com metodologia mista. O universo (301 alunos de cinco gerações do MIHE), a amostra convencional de 25 % (75 alunos). Foram elaborados dois instrumentos enviados via e-mail (formulário) respondidos e devolvidos, as informações foram processadas com Excel. Os resultados indicam que a motivação acadêmica dos alunos é essencial para cursar uma pós-graduação, assim como a busca por conhecimento e formação como pesquisador. A motivação social é importante para o prestígio ou reconhecimento social. A dimensão econômica é necessária mas não decisiva para cursar uma pós-graduação, é para cobrir despesas pessoais, entre outras.

Concluí-se que as motivações sociais e econômicas determinam um papel secundário nos resultados obtidos, as hipóteses correspondentes são rejeitadas. São as motivações acadêmicas que determinam a admissão. Outros motivos foram de natureza individual, e a motivação social é aceita como fator determinante para a seleção e ingresso na pós-graduação.

## Introducción

En la educación superior de México, existen diferentes problemas sentidos por el estudiantado, entre ellos, deserción, reprobación, falta de atención tutorial, formación como investigadores de excelencia, y de motivación hacia el estudio, entre muchos otros. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) plantea un mayor auge en el trabajo de la ciencia y tecnología para impulsar la economía mexicana y ayudar a responder a las necesidades sociales; de acuerdo a la OCDE (2019) “crece el interés de los estudiantes al respecto, pero todavía no existe una cultura sólida del emprendimiento ni mecanismos de apoyo en la educación superior, pese a algunas excepciones notables” (p. 5). Por su parte, Gómez y García (2015) destacan “como la creencia de que estudiar una maestría les dará un estatus alto y que les brindará mayor solvencia económica” (p. 119).

Para que un profesionista pueda acceder a un posgrado y obtener una mejor trayectoria en el campo de la investigación, laboral, personal, etc., debe dividir sus tiempos personales y el estudio, esto podría fungir como un factor para hacerle desistir y orientarle a continuar con la preparación que hasta el momento tenga. Es por eso que el gobierno de México dentro de las estrategias generadas para contribuir con el desarrollo de la educación superior, ofrece mediante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), becas para el estudio de un posgrado desde el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), apoyo económico que permite que un aspirante tenga una base de ingresos para solventar gastos básicos necesarios durante los estudios y dedicar tiempo completo a las actividades académicas del programa y a la investigación, para obtener resultados favorables desde la tesis, las publicaciones de artículos, entre otras actividades que contribuyan a su trayectoria profesional.

No obstante, esta disponibilidad de recursos mediante beca, la matrícula de alumnos que estudian un posgrado en investigación, ha contribuido con una economía del conocimiento deficiente en comparación con otros países. Si bien se impulsó durante los últimos años la educación superior, aún no se logra erradicar el origen de la falta de interés por parte de los estudiantes para continuar su formación académica, incluso considerando los beneficios personales que esto conlleva donde los factores más significativos en el éxito y el fracaso de cada estudiante deriva de su situación laboral, las becas y las condiciones de acceso a la educación superior. En cifras del periodo 2019-2020 según ANUIES, en el estado de Zacatecas de una matrícula de universitarios aspirantes al posgrado, solo el 11 % recibió el grado de maestría, resultado que pudiera reflejar una producción del conocimiento irrelevante considerando los escenarios mundiales.

La motivación hoy en día toma relevancia dentro del campo de la educación, al desempeñar el papel de impulsora en el individuo al dar continuidad a los estudios de posgrado. En esta investigación destacan cuatro dimensiones: motivación académica, motivación social, motivación económica (que prefigura como la de mayor incidencia) donde incide de manera importante la beca CONACyT. El objetivo general consiste en analizar los factores motivacionales que determinaron el ingreso al posgrado generados en los estudiantes por la beca CONACyT. Las hipótesis son: 1. La motivación económica es el principal factor que determina el ingreso del alumno al posgrado, 2. La motivación académica es el principal factor que determina el ingreso al posgrado, 3. La motivación social es el principal factor que determina el ingreso al posgrado.

## **Categorías de análisis**

En la literatura se localizaron trabajos que conforman el estado del arte, desde los contextos internacional, nacional y local, algunos de ellos sobre motivaciones como las de Mirabal et al. (2012), Soriano (2001) y Sánchez y Aguirre (2018), las motivaciones y expectativas para realizar un posgrado (Izquierdo y Cárdenas, 2009), la perseverancia en metas académicas (Espinoza y González, 2014), motivos y elección de carrera (Mungarro, 2007; Esquivel y Rojas, 2005) y factores en la elección de Posgrados de Gómez y García (2014), entre otros.

El concepto de “motivación”, así como las dimensiones motivacionales y la teoría de Maslow, son el fundamento de este trabajo. La motivación es un proceso característico del individuo, presente en el actuar diario, en ocasiones se intensifica y en otras permanece estable o posiblemente nula. Puede surgir desde el interior del individuo gracias a la relación entre sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, que de acuerdo con Zepeda (1998) pueden presentarse como dos casos motivacionales:

El primero, cuando se afecta a necesidades básicas (hambre, sed, frío, sueño, restablecimiento de la homeostasis, etcétera) y cuando se actúa sobre comportamientos condicionados, permitiendo generar motivación en otra persona; y el segundo, relativo a la motivación intencional, en donde nadie motiva a nadie, sino que solamente puede ayudar a disponer las circunstancias de determinada manera para que el individuo encuentre o genere en sí mismo los estados anímicos y las razones (ambos pueden ser motivaciones) que lo interesen. (p. 270)

## Las dimensiones motivacionales y teoría de maslow

Para efectos de desarrollar los aspectos teóricos y de las diferentes dimensiones propuestas en esta investigación, se describen de manera sintética las aportaciones teóricas sobre cada una de ellas.

La motivación académica, cada vez toma mayor auge dentro de la educación, se podría incluso mencionar que es bajo la motivación académica que el alumno posea, la que podría inducirle en dirección al estudio, en este caso del posgrado. La motivación académica es aquella “consciente para el aprendizaje o como aprendizaje motivado consciente” (Carreno y de La O Toscano, 2012, p. 129), que se presenta como relación entre el individuo y la escuela, es decir, un alumno desarrolla una actitud adecuada para aprender y activa la conducta necesaria para el objetivo del aprendizaje. Este tipo de motivación, implica actitud, energía, impulso, etc., en el estudiante hacia la escuela mediante su comportamiento en el aula y los resultados obtenidos, según los estándares aplicados en las instituciones educativas y las tareas que en ella se desarrollan, cuando el impulso es motivador activa las conductas y la persistencia necesaria para que el alumno

alcance un determinado objetivo de manera positiva o negativa en el sentido de las actitudes para llegar al objetivo marcado como, culminar el grado de estudios, determinar si ingresa a un nivel superior y, si se convierte o no en investigador. De ahí la importancia de la motivación que imprime el profesor en sus alumnos para continuar con estudios superiores, González (1999) destaca el rol que el profesor juega en la motivación académica, este se vincula directamente con el alumno y su trayectoria académica, lo impulsa a seguir con estudios de posgrado, pero, influyen otros factores, el gusto por lo académico, las tareas en la escuela, la investigación, la obtención de nuevo conocimiento, el desarrollo de un pensamiento crítico, el nivel de conciencia, la especialización.

La motivación social, surge de los motivos que pudieran aprenderse a lo largo de la vida, son en cierta manera inducidos por la sociedad misma, mediante la cultura y el medioambiente. Para Vandenabeele (2007), la motivación social está dada por “las creencias, los valores, las actitudes que superan el interés personal o el de una organización para tener en cuenta el interés de una entidad política más amplia y que inducen una determinada conducta” (p. 547). Es entonces la cultura de la sociedad que incide en el individuo y en el comportamiento, mediante la inserción de necesidades, a través de normas morales, leyes, costumbres, ideologías, religión, publicidad, competencia laboral, reconocimiento de amigos, familias, jefes, etcétera.

Para Da Nova (2013), “la motivación social se dedica a estudiar los factores externos o de situación que se cree ejercen efectos motivacionales sobre los seres humanos” (párr. 4), procurando reglas establecidas del grupo. Es este sentido, toma su papel la dimensión social, como posible motivadora en la decisión de ingreso al posgrado, mediante múltiples aspectos, como el prestigio o reconocimiento social, la mejora de imagen incluso en las redes sociales que pudieran coadyuvar en un futuro con la preparación o inserción a determinado grupo, por consejo familiar o normas sociales que le dicten una determinada línea a seguir con base en su entorno, la mejora curricular según exigencias actuales, “la comunidad es el lugar y resultado de la lucha por el reconocimiento: toda lucha por el reconocimiento de sí es una lucha por la comunidad” (Boxó et al., 2013, p. 70).

En la motivación económica para el ingreso al posgrado influyen diversos factores, donde el económico no es la excepción, este, abarca un sin fin de aspectos como la falta de trabajo y de solvencia económica, creer que al estudiar un posgrado se recibirá un beneficio económico o un mejor empleo, un mejor salario, etc. Como menciona Rodríguez (2019) “tener un posgrado en el currículum llama la atención del empleador y le indica que la persona ha realizado un esfuerzo adicional para estar actualizada, preparada para el cambio y con capacidad de decisión y logro de metas” (párr. 1). Un posgrado, puede generar movilidad económica y social, un ascenso, mejor ingreso o ampliar un abanico de posibilidades laborales en las cuales desempeñarse, sin embargo, al buscar ingresar a un posgrado, ¿realmente se consideran estos elementos como la principal motivación para decidir postularse?, quizá el saber que esta sería la recompensa al esfuerzo implicado en ello, pudiera motivar sin duda al individuo y más si al ingresar se le brinda un incentivo económico que le solventará ciertos gastos básicos o no.

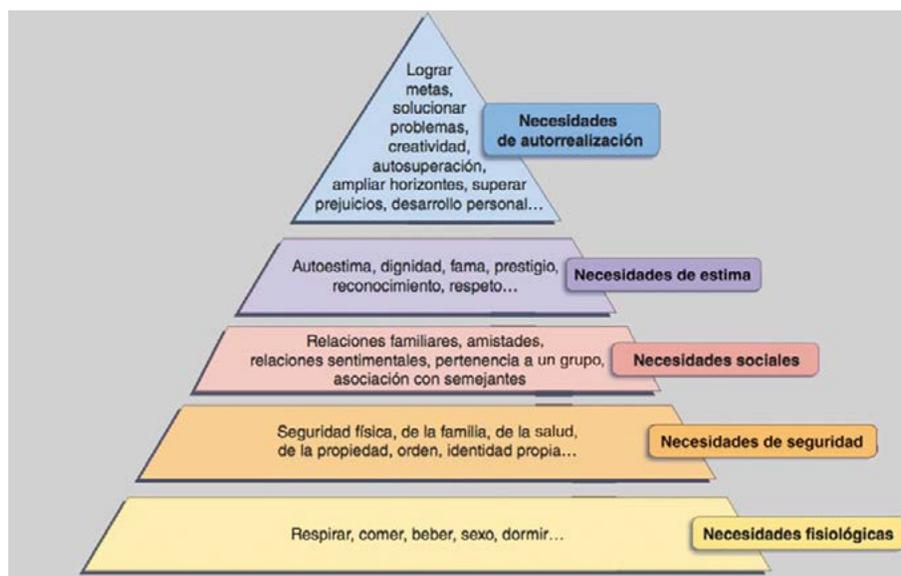
Ahora bien, la teoría del incentivo explica el papel de un incentivo como un elemento importante en el comportamiento motivado, que de acuerdo con Perret (2016) “son estímulos adicionales que contribuyen a sentirte inspirado, reforzar la motivación y a enfocarte en los objetivos” (p. 81). Este consiste en una premiación al individuo para reforzar la motivación que se tenga por determinado objetivo o meta mediante una recompensa al logro del mismo, o durante la trayectoria de cumplimiento. Según la interpretación del mismo autor, “los incentivos no son el premio principal o símbolo de triunfo principal, sino pequeños recordatorios de este o bien mini premios en el camino” (p. 81).

Esta teoría, explica la conducta humana frente a un incentivo que refleja determinada conducta de ingreso al posgrado frente a un incentivo de manera extrínseca y económica como es la beca CONACyT. Esto implica determinar el interés del recurso brindado para el estudiante de posgrado y los beneficios esperados al culminar el mismo.

La Teoría de Maslow, es conocida gracias a la famosa pirámide de las necesidades, generada con base en los aportes de Maslow (1991) hacia las necesidades humanas y sus motivaciones, menciona que “los seres humanos tienen una tendencia innata a moverse hacia los niveles superiores de salud, creatividad y autosatisfacción” (p. 48). Como científico humanista determinó el concepto de la jerarquía de necesidades, donde las personas tienen el deseo innato hacia la autorrealización y cómo los objetivos perseguidos van en función de la meta establecida, o en sí de la necesidad que tiene el individuo. Una persona con alta necesidad fisiológica busca siempre satisfacer esa necesidad y las demás le parecerían innecesarias. Cuando la satisface, el humano se plantea como objetivo un segundo nivel de seguridad, “estabilidad, dependencia, protección, ausencia de miedo, ansiedad y caos; necesidad de una estructura, de orden, de ley y de límites; fuerte protección, etc., etc.” (Maslow, 1991, p. 25). Esto explica las necesidades más básicas (primer eslabón de la pirámide) hasta las más complejas (cima de la pirámide), ilustradas en la siguiente figura.

**Figura 1**

*Pirámide de las necesidades de Maslow*



Nota. Adaptado de La pirámide de las necesidades de Maslow, de Sergi Larripa (2015) como se citó en la tesis de Capetillo (2021).

Entonces si están cubiertas las necesidades fisiológicas, el individuo genera otras que según Maslow (1991) están en el segundo eslabón, denominadas necesidades de seguridad, y así sucesivamente hasta lograr la cúspide con las de autorrealización. En este recorrido, se aprecia la localización de las necesidades y motivaciones y, en la base las de seguridad física, salud, propiedad, estabilidad económica.

El tercer y cuarto nivel de necesidades corresponde a los títulos denominados por Maslow (1991) como de pertenencia o sociales, y de estima respectivamente. Al estar cubiertas las necesidades del eslabón uno y dos, el individuo puede pensar o necesitar las presentes en el nivel tres y posteriormente el cuatro, estas, estarán dadas por las motivaciones sociales. Al estar cubierto el nivel dos por medio de la beca, el estudiante puede preferir su ingreso al posgrado mediante la aceptación e influencia social (reconocimiento, aceptación social, amistades, pertenencia a algún grupo o empresa, etc.). En sí, el factor motivacional hacia lo social está dado por el tercer y cuarto nivel de lo que describe Maslow (1991) como necesidades humanas, y para llegar a estas es necesario un esfuerzo mayor del individuo y la sociedad. “La satisfacción de la necesidad de autoestima conduce a sentimientos de autoconfianza, valía, fuerza, capacidad y suficiencia, de ser útil y necesario en el mundo” (Maslow, 1991, p. 31).

Cubiertas las anteriores necesidades se generan otras en dirección al siguiente y último eslabón que de acuerdo con Maslow (1991), se encuentra la superación personal, la adquisición de mayor criterio, la apertura de horizontes, etc., que impulsan en cierta manera al estudiante a ingresar al posgrado con beca que ayudará a subsanar los niveles previos de la jerarquía, de ahí su importancia. Sin embargo, es necesario analizar si es justo hasta este punto donde se encuentran las necesidades primordiales del individuo, o por el contrario, son un efecto colateral en búsqueda del último eslabón, la autorrealización. “La eficacia del trabajo y el crecimiento personal no son incompatibles. En realidad, el proceso de autorrealización conduce a cada individuo a los niveles más altos de eficiencia” (Maslow, 1991, p. 48).

## Metodología

El diseño de la investigación es descriptivo aplicado de manera transversal; con investigación documental para establecer el estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio. El enfoque de la investigación es mixto, utiliza las fortalezas cualitativa - cuantitativa, para generar una perspectiva más amplia y profunda del tema investigado y una mejor exploración y explotación de los datos recabados, para Hernández et al. (2014) los métodos mixtos son:

un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 534)

El universo, fue de 301 estudiantes de cinco generaciones que cursaron la MIHE en sus cinco orientaciones: políticas educativas, desarrollo humano y cultura, literatura hispanoamericana, comunicación y praxis y filosofía e historia de las ideas. El muestreo fue por conveniencia no probabilístico y la muestra 75 igual al 25 %. Este tipo de muestreo que según Mejía (2002) “es un procedimiento que consiste en la selección de las unidades de la muestra en forma arbitraria, las que se presentan al investigador, sin criterio alguno que lo defina” (p. 121). El instrumento se diseñó con preguntas a escala Likert, y de complemento, validado mediante dos pruebas de confiabilidad: a. Un ejercicio de expertos con experiencia en la investigación, y b. Prueba piloto a tres egresados de la MIHE, y aplicado desde el Google Drive, enviado por correo electrónico y regresado para su análisis con apoyo del Excel que generó tablas.

## La motivación de los estudiantes al ingresar al posgrado

Para conocer las motivaciones de ingreso y las expectativas en estudiantes de posgrado de la MIHE, se propusieron cuatro dimensiones (motivación académica, motivación económica, motivaciones sociales que genera la beca CONACyT) con los resultados siguientes:

## La dimensión sobre motivación académica

**Tabla 1**

*¿Qué representa para usted estar motivado?*

Categorías de respuesta	Ítems	%
Impulso hacia nuevo conocimiento	4	5.4 %
Sentir emociones positivas ante el logro de una meta y/o actividad	15	20 %
Impulso a la acción para el cumplimiento de objetivos y/o metas	23	30.6 %
Estado emocional momentáneo en dirección hacia logros	2	2.6 %
Capacidad de acción (aptitud o suficiencia para algo)	7	9.4 %
Expectativas positivas en relación a un trabajo o meta	10	13.4 %
Tener incentivos o razones para actuar	11	14.6 %
No sabe	3	4 %

*Nota.* La tabla anterior se retomó de la tesis de Capetillo (2021).

La categoría sobre el impulso a la acción para el cumplimiento de objetivos y/o metas, presenta mayor porcentaje y brinda un sentido positivo, ya que la motivación se encarga de que los individuos hagan o no determinados actos. Por su parte, la categoría de las emociones positivas ante el logro de una meta y/o actividad se situó con 20 % hacia el logro de metas mediante actitudes positivas expresadas por emociones, esto implica una motivación en los estudiantes, entre ambas suman el 50 % que realmente están conscientes de lo que representa la motivación y en cierta manera su significado.

Las dos categorías denominadas expectativas positivas en relación a un trabajo o meta y tener incentivos o razones para actuar, representan la otra cuarta parte, y corresponde a los motivos de determinada actividad o cuando se pretende justificar la conducta. Por su parte, las categorías, capacidad de acción (aptitud o suficiencia para algo), impulso hacia nuevo conocimiento y estado emocional momentáneo en dirección hacia logros, son respuestas positivas sobre la motivación y se concuerda con Young (1972) para quien la motivación tiene que ver con lo físico.

La categoría sobre el impulso a la acción para el cumplimiento de objetivos y/o metas, presenta mayor porcentaje y brinda un sentido positivo, ya que la motivación se encarga de que los individuos hagan o no determinados actos. Por su parte, la categoría de las emociones positivas ante el logro de una meta y/o actividad se situó con 20 % hacia el logro de metas mediante actitudes positivas expresadas por emociones, esto implica una motivación en los estudiantes, entre ambas suman el 50 % que realmente están conscientes de lo que representa la motivación y en cierta manera su significado.

**Tabla 2**  
*Motivación académica*

Pregunta	5	4	3	2	1
1.- ¿Fue la motivación en sentido académico lo principal que le impulso a ingresar al posgrado?	61.4 %	28 %	9.3 %	1.3 %	--
2.- ¿Saber que cuento con recurso económico para estudiar un posgrado me genera motivación académica?	61.4 %	29.4 %	5.3 %	1.3 %	2.6 %

*Nota.* El 5 es totalmente de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 en desacuerdo y 1 totalmente en desacuerdo. Fuente. La tabla anterior se retomó de la tesis de Capetillo (2021).

Al 61.4 % la motivación académica lo impulsó a ingresar al posgrado, esto debido al deseo por aprender, por obtener nuevo conocimiento tanto en general como en particular de lo impartido en la maestría, con respuestas como “porque quiero mejorar mis conocimientos, porque las humanidades, son un conjunto de materias que nunca vi en mi trayectoria educativa, y ahora que tuve la suerte de conocerlas, siento que deberían de ser parte del tronco común” entre otras respuestas dentro de esta misma línea.

Obtener el grado académico representó también un 16 % de las respuestas, ya sea por necesidad laboral o como objetivo de vida. La calidad del posgrado como fuente primaria de la motivación académica percibida por el alumno, se representó con el 14.7 %, los estudiantes consideraron este aspecto como algo relevante dentro de su motivación de ingreso (ver tabla 2.1).

**Tabla 2.1***Clasificación de respuestas de acuerdo a la tabla 2 pregunta 1*

Categorías de respuesta	Ítems
Nuevo conocimiento	46.7 %
Grado académico	16 %
Calidad del posgrado	14.7 %
Sustento económico (beca CONACyT)	6.6 %
Superación personal	8 %
Gusto por la investigación	2 %
Cuestiones laborales	6 %

*Nota.* Respuestas de cada elemento evaluado, respecto a la pregunta ¿Fue la motivación en sentido académico lo principal que le impulso a ingresar al posgrado?. Fuente. La tabla anterior se retomó de la tesis de Capetillo (2021).

Otros aspectos se relacionan con los asuntos laborales, personales, el gusto por la investigación y el aspecto de la beca CONACyT, al cuestionar sobre el impacto que esta última tenía en la motivación académica del estudiante (pregunta 2, tabla 2), donde el 61.4 % están de acuerdo en que la beca CONACyT representa una motivación para decidir ingresar al posgrado.

Entre las respuestas categorizadas con opiniones como “no es fácil estudiar si no se cuenta con un recurso económico, contar con una beca mensual permite que no haya deserción para permanecer y culminar en lo que estamos” o “porque solo te enfocas en la investigación y en el estudio, despreocupado en gastos que la beca ayuda a cubrir”, con presencia en la motivación académica en dirección al estudio de un posgrado, cuya beca permite afrontar gastos generados durante el transcurso de la misma, para poder enfocarse en los estudios del posgrado. Ante esto Maslow menciona que, “una necesidad que está satisfecha deja de ser una necesidad. El organismo está dominado por las necesidades insatisfechas al igual que la organización de su comportamiento” (Maslow, 1991, p. 25). Si se cubren las necesidades de seguridad en el individuo, puede pensar en satisfacer una necesidad ajena a estas, dando así un mayor enfoque a su energía, motivando una dirección a la nueva necesidad.

## La dimensión desde la motivación social

El individuo está necesariamente influenciado con su entorno, decidiéndose cuestionar sobre su impacto en la motivación del estudiante por ingresar al posgrado, como menciona Maslow (1991) “debemos asegurar de inmediato que la motivación humana raramente se realiza en la conducta, si no es en relación con una situación y unas personas” (p. 14).

**Tabla 3**

*Motivación social*

Pregunta	5	4	3	2	1
¿Fue la motivación social (consejo, recomendación, prestigio, reconocimiento, requisito laboral, mejora curricular, etc.) lo que le impulsó a ingresar al posgrado?	37.4 %	32 %	12 %	14.6 %	4 %

*Nota.* El 5 es totalmente de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 en desacuerdo y 1 totalmente en desacuerdo. Fuente. La tabla anterior se retomó de la tesis de Capetillo (2021).

A la pregunta planteada sobre si la motivación social influye en el ingreso del estudiante al posgrado, el 37.4 % estuvo totalmente de acuerdo con el hecho de que la motivación social generó un impacto sobre su decisión. Las principales razones a considerar fueron el hecho de obtener un mayor prestigio o reconocimiento por el grado obtenido y el conocimiento adquirido, seguido de la recomendación de diferentes personas del entorno en el que se desenvuelve el estudiante.

A manera de confirmación sobre si fue o no la motivación social un factor de influencia en el ingreso del estudiante al posgrado, se calificaron los aspectos de la tabla 4.1 a fin de corroborar cuales habían formado parte de ese porcentaje de influencia de la motivación social en los alumnos, expresado en la tabla 4, donde el logro de una meta y la mejora del currículum son los aspectos que ejercieron mayor influencia en esta motivación, factores estrechamente vinculados con el individuo y su entorno.

## La dimensión de motivación económica

Los resultados que se obtuvieron respecto a esta dimensión, el factor económico realmente si influye en la trayectoria educativa de los estudiantes, sin embargo, respecto a si en ellos el factor de motivación económica fue el principal motor en la decisión para estudiar un posgrado, solo el 16 % indicó estar totalmente de acuerdo. Las opiniones indicaron que la beca los impulsó a ingresar, además del desempleo y para obtener futuros beneficios laborales con la preparación, también sobre la existencia de, “sin empleo por estar demasiado preparado para” lo cual en cierta manera desmotiva a los estudiantes.

**Tabla 4.** *Motivación económica*

Pregunta	5	4	3	2	1
1. ¿Considera que el factor económico influye en la trayectoria educativa del individuo?	61.4 %	30.7 %	6.6 %	1.3 %	--
2. ¿Fue algún aspecto económico (desempleo, estímulo de jerarquía, sueldo, beneficios económicos) lo que le impulso a ingresar al posgrado?	16 %	37.4 %	25.4 %	10.6 %	10.6 %

Nota. Dimensión denominada motivación económica. El 5 es totalmente de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 en desacuerdo y 1 totalmente en desacuerdo. Fuente. La tabla anterior se retomó de la tesis de Capetillo (2021).

Sobre el impacto en específico de la beca CONACyT, el 18.7 % argumentó que fue la principal motivación, sin embargo, en el análisis de las respuestas, el 42.6 % argumentó la importancia de la beca, de otro modo no habrían ingresado o permanecido en la MIHE, además de facilidad de enfoque hacia la investigación debido al apoyo económico. Cabe mencionar que el 53.4 % opinó que no era un factor importante para el ingreso a la MIHE, ya disponía de recursos para estudios de un posgrado.

## Conclusiones

Se concluye en que la motivación económica, no es el principal factor que determina el ingreso del estudiante al posgrado, es importante para algunos, motivante para otros y sin importancia aparente para algunos más, sin embargo, no funge como el aspecto que diferencia la decisión de ingreso a la MIHE. Habría de analizarse el procedimiento de otorgar este recurso, algunos estudiantes no lograron obtener el beneficio y esperaron un semestre para recibir el estímulo correspondiente. Algunos argumentos similares, de quienes afirmaron que cuando se desea obtener el grado, no es necesario el recurso económico, sin embargo, no podría generalizarse esta condición, ya que una parte de los estudiantes opinó lo contrario. De acuerdo con Fresán (2008) “el factor crucial para la permanencia en los estudios es la disponibilidad de becas para el sostenimiento de los alumnos” (p. 7) como también argumentaron los alumnos miembros de la muestra.

Por otra parte, la hipótesis, la motivación académica es el principal factor que determina el ingreso al posgrado, resultó ser correcta, al considerar opiniones académicas para decidir ingresar al posgrado; motivos aludidos por los jóvenes en sus elecciones, al respecto Mungarro (2007) plantea que “se encuentran los de tipo individual, pues reconocen que tienen la potencialidad para desempeñarse en esa profesión y que esta les permitirá trascender en el logro personal, en sus relaciones con los demás y en sus metas de poder” (p. 68). Así mismo, la hipótesis La motivación social es el principal factor que determina el ingreso al posgrado, se rechaza.

## Referencias

- Boxó, Cifuentes J. R., Aragón Ortega, J., Ruiz Sicilia C. L., Benito Riesco O., Rubio González, M. Á. (2013). Teoría del reconocimiento: aportaciones a la psicoterapia. *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33(117), 67–79. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352013000100005>
- Carreno, Á. B., & De La O Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y es-

- trategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado*, 16(1), 125–142. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/22994>
- Clara, M., Sánchez, J., & Aguirre, M. (2018). *Factores motivacionales en la elección de los Estudios de Enfermería*. Universidad Veracruzana, Lomas Del Estadio.
- Da Nova, N. (2013). Motivación Social. Instituto Mexicano de La Pareja.
- Espinoza Romero, MA., & González Lizárraga, G. (2014). Estudiantes de posgrado: una muestra de perseverancia académica. *Revista Iberoamericana de Ciencias*. Universidad de Sonora. 1(1). 173-180. <http://www.reibci.org/publicados/2014/mayo/4568469.pdf>
- Esquivel, L. A., & Rojas, C. C. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5), pp. 1 14. <https://doi.org/10.35362/rie3652797>
- Fresan, M. (2008). *Factores que propician el abandono y obstaculizan la culminación d ellos estudios de posgrado*. Universidad Autónoma Metropolitana. México. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/download/877/1981?inline=1>
- Gómez, G., & García, M. (2015). *Factores subyacentes en la elección de posgrados en ingeniería entre egresados de bachillerato y estudiantes de nivel licenciatura en México*. Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, 21. México. D. F. <https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2015/15.06>
- Gómez, G., & García, M. (2014). Factores para la elección de un Posgrado científico-tecnológico en Hidalgo, México. *Educere*, 19(62), 119–128. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35641005010.pdf>
- Hernández, S, R., Hernández, C, C., & Fernández, L, P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- González, M. C. (1999). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. (2nd ed.). Universidad de Navarra. <http://dadun.unav.edu/handle/10171/27741> <https://doi.org/B 343>
- Izquierdo, I., & Cárdenas, N. (2019). Motivaciones, expectativas y medios de estudiantes cubanos y colombianos para realizar un posgrado en

- México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 111–133. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.6>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Harper & Row.
- Mejía, N. J. V. (2002). *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*
- Mirabal Díaz, JM, De la Mella Quintero, Sara Fe, Contreras Pérez, J. (2012). Factores motivacionales que influyeron en estudiantes de primer año para elegir la carrera de Estomatología. *Dialnet*, 4(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4044493>
- Mungarro, G. del C. (2007). *Motivos y elección de carrera*. Universidad de Sonora.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, [OCDE]. 2019. *Educación en México: relevancia y resultados del mercado laboral*. Enseñanza superior. [https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion\\_superior\\_en\\_mexico.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf)
- Perret, R. (2016). *El secreto de la Motivación*. (1ra edición). <https://static1.squarespace.com/static/54d1216ae4b032ab36c26b61/t/5aa32f749140b73db65c927f/1520643968955/El+Secreto+de+La+Motivaci%C3%B3n+WEB>
- Rodríguez, Y. (2019). La importancia de estudiar un posgrado. *Revista Fusión Empresarial*. <https://revistafusionempresarial.mx/la-importancia-de-estudiar-un-posgrado/>
- Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, 9, 163–184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=20993>
- Vandenabeele, W. (2007). Hacia una teoría de la administración pública sobre la motivación del servicio público. *Public Management Review*, 9 (4), 545–556. <https://doi.org/10.1080/14719030701726697>
- Young, P. T. (1972). Motivation of Behavior. In *Teorías de la Motivación* (2nd ed., pp. 101–127). Paidós.
- Zepeda, F. (1998). *Introducción a la psicología Una visión científico humanista*. Addison Wesley Longman edit.

*Escuela, prácticas pedagógicas y sociedad en la educación latinoamericana. Escola, práticas pedagógicas e sociedade na educação latino-americana.*

Se terminó de editar en diciembre de 2023

en los talleres de **Astra Ediciones**

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

(52) 33 38 34 82 36

E-mail: [edicion@astraeditorial.com.mx](mailto:edicion@astraeditorial.com.mx)

[www.astraeditorialshop.com](http://www.astraeditorialshop.com)

# REDPEEL

RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA  
REDE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

La publicación titulada “Escuela, prácticas pedagógicas y sociedad en la educación latinoamericana” editada por la REEDPEL, presenta un hilo discursivo que alude a prácticas pedagógicas y educativas de diversos contextos en Latinoamérica.

Se presenta al lector una mixtura de teorías, metodologías, formas de investigar y de repensar lo educativo, desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la pluralidad de diversas posturas y visiones.

Es así que en este libro se realiza un ejercicio de elucidación, donde intentamos pensar lo que hacemos y saber lo que pensamos, para con ello, contribuir en la construcción de una educación con sentido y significado para una sociedad latinoamericana con necesidades, retos y desafíos.

ISBN: 978-84-19799-78-4



9 788419 799784

